

المركز العربي للتعليم والتنمية

سلسلة " إشراقات تربوية "
الكتاب الأول

سيكولوجية العجز المتعلم

مفاهيم - نظريات - تطبيقات

الدكتـــــــور
الفرحاتى السيد محمود
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوى

٢٠٠٥



"**إشراقات تربوية**" هى سلسلة بحوث ودراسات علميـة مُحكمة تصدر عن المركز العربى للتعليم والتنميـة، وتمثل إضاءات جديدة فى العلم التربوى الاجتماعى الحديث وتهدف إلى تأسيس خطاب جديد لثقافة تربوية جديدة تتسم فى آن واحد بأنهـا نبت ثقافى عربى أصيل تعـاونت فى ريه وأحضانه عقول شباب الباحثين العرب فى سائر المجالات التربوية. وهى تسعى بالتالى إلى توثيق الصلات العلمـية والفكرية بين جميع الباحـثين والمعنيين بالعمل التربوى ومفهومه الواسع.

وتتولى رسم المسارات الاستراتيجية العامة لهذه السلسلة هيئة تحرير رفيعة المستوى تضم نخبـة متميزة من رواد الفكر فى التخصصـات العلمية كافة، ذات العلاقة الوثقى بالتربية فى إطارها العام.

* مرتبة ترتيباً أبجدياً

إهـــــــداء

إلى خمسة أثروا في حياتي

١-**الأستاذ الدكتور** / عبد السلام عبد القادر عبد الغفار

٢- **الأستاذ الدكتور** / ممدوح عبد المنعم الكنانى

٣- **الأستاذ الدكتور** / شاكر عطية قنديل

٤- **الأستاذ الدكتور** / فؤاد حامد الموافي

٥- **الأستاذ الدكتور** / سيلجمان مارتن

وأخيرا إلى ابني/ صلاح الفرحاتي

بسم الله الرحمن الرحيم

تصدير د.ضياء الدين زاهر

امتدادا للدور التنويري للمركز العربي للتعليم والتنمية ، واستمراراً للسلاسل العلمية التى يصدرها المركز بالتعاون مع الناشر نتقدم بهذه السلسلة الوليدة "إشراقات تربوية"- والتي تسعى فى أهدافها الإستراتيجية- إلى تحقيق تنمية وعي سائر المهتمين بالتعليم بضرورة إحداث التغييرات الجذرية التى تفرضها المستجدات والتحديات -الداخلية والخارجية- على مستقبل التعليم فى الأمة العربية، سواء فى: أهداف التعليم وسياساته، وهياكله، وإدارته، وتخطيطه وتمويله، واقتصادياته، ومناهج واستراتيجيات التعلم والتعليم والتدريس-عامة كانت أو خاصة- وإعداد المعلمين، والصحة النفسية لطلابه، ومعلميه، وإداريه عامة، وتقويم العائد فى كل منها بطريقة منتجة.

كما أن المعالجة المتوازنة الإجرائية لموضوعات السلسلة (التربوية والسيكولوجية والاجتماعية والفلسفية)، وما تتسم به من موضوعية فى التناول، تعاون، بدرجة كبيرة، فى سد الفجوة بين التنظير التربوي والممارسات التعليمية فى المجالات المختلفة؛ بصورة تكفل- فى آن واحد- صيانة الهوية الثقافية للأمة، وتنمي فى أبنائها -أفراداً وجماعة ومجتمعات- الفعالية العقلية، والكفاءة الاجتماعية، وتوظيف التقنيات العلمية والاجتماعية الحديثة فى زيادة الإنتاج وتجويده فى مواقع الحياة كافة.

ولا تقتصر أهداف هذه السلسلة عند ذلك فقط، بل أنها تسعى جاهدة لاقتراح نماذج فكرية لتحديث الوقائع الراهنة فى مجالات التعليم، يقترن كل منها بمتضمناته التربوية وتطبيقاته التعليمية ويراعي فى تصميمها وصياغتها يُسر قراءتها، واستيعابها من لدن أكثر الفئات المهنية بالتعليم: صانعوا القرار التعليمي-المعلمون والموجهون- الطلاب- أرباب الأسر- أجهزة الإعلام، ومؤسسات المجتمع المدني.

وميزة كتب هذه السلسلة كونها تنصب على موضوع محوري واحد، تتم معالجته من خلال شبكة من العلوم والمعارف والمعلومات البيّنية التى ترفد الفكر التربوي والممارسات التعليمية والتعلمية (علوم اللغة، الانثربولوجيا التربوية، علم

النفس المعرفى اجتماعيات التربية، مستقبليات التربية واقتصادياتها ونحوها). لذا، يطيب لهيئة تحرير السلسلة أن تدعو من لديهم القدرة والإرادة إلى الإسهام فى إصدار هذه الكتيبات فى سائر البلاد العربية أن يتفضلوا بموافاتنا بمقترحاتهم.

وفى هذا الصدد فإننا نتقدم بكل اعتزاز بتقديم الكتاب الأول فى هذه السلسلة، وهذا الكتاب يناقش بطريقة غير مسبوقة مفهوم "العجز المتعلم"، ويعالج بداياته التاريخية فى نشأته الأولى؛ سعياً نحو تحديد إجرائي للمفهوم، ومكوناته، وسياقاته المتعددة، ودواعي دراسته، وهذا ما يشغله الفصل الأول من الكتاب.

فى حين يتناول الفصل الثاني من الكتاب استعراض واف لكافة التجارب والدراسات التى أجريت فى ميادين علم النفس المختلفة بخصوص هذا المفهوم.

أما الفصل الثالث فيعالج مفهوم " العجز المتعلم" فى ضوء مفهوم أساليب عزو النجاح والفشل" فى التهيؤ لاكتساب سلوكيات العجز المتعلم بالإضافة إلى دور هذه الأساليب فى التحصين ضد سلوكيات العجز المتعلم.

بينما يعالج الفصل الرابع ظاهرة "الاكتئاب" كظاهرة مفسرة للعجز المتعلم.

وينتهي الكتاب بمناقشة مستفيضة لعلاقة العجز المتعلم بالصحة البدنية، وهذا موضوع الفصل الخامس من الكتاب.

ونأمل فى أن يستفيد من إمكانات هذا الكتاب غير المسبوق فى العربية العديد من المعلمين وأولياء الأمور وصناع القرارات التعليمية والتربوية، خاصة وأن مؤلفه من شباب الباحثين الجادين والمتمكنين من مهارات البحث العلمي ولديه إمكانات وطاقات بحثية متميزة عبرت عن نفسها فى المزيد من الدراسات والكتابات فى مجالات علم النفس الإيجابين وعلم النفس المعرفي، والقياس والتقويم.

مقدمة

الحمد لله وحده ، والصلاة والسلام على من لا نبى بعده ، ٠٠أما بعد ٠٠

تخيل أنك على متن باخرة بالمحيط الأطلنطي ، واصطدمت تلك الباخرة بجبل ثلجي ، وبدأت في الغرق ، ولا يوجد قوارب نجاة كافية لكل فرد على الباخرة ، وكذلك هناك القليل من أصدرة النجاة وهى ثوب من الفلين للوقاية من الغرق ، بمجرد حدوث ذلك ، فسوف تجد نفسك مجبراً على القفز فى المياة المثلجة ، وتعرف أنك لن تجد ما يساعدك ، وتعرف أنك سوف تحيا لدقائق معدودة ، بعدها ستفارق الحياة غرقا ، ولا يوجد أى شئ تستطيع عمله حتى ولو مجرد تغيير بسيط لهذا الموقف ، وهذا ما تعنى به كلمه العجز ،

فالعجز هو ايقين الشخص بأن أفعاله ليس لها تأثير إيجابي على النتائج ، ومع ذلك فإنه من المهم أن نميز بين العجز الحقيقي Actual Helplessness ، ومجرد الشعور بالعجز Sense Of Helplessness ، فالأول : حقيقي Real ، والثاني تصوري ، إدراكي حيث يتصور الفرد بأنه عاجز . فى حين أنه ليس عاجزا فى حقيقة الأمر . كما ان الأول موضوعي Objective والثاني ذاتى Subjective

ونادرا ما نجد فى الحياة فردا عاجزا مثل الموقف الكارثى السابق وهو حالة الباخرة الغارقة ، إلا أن العديد من الأفراد يكتسبون استجابة العجز فى حياتهم العادية ، مثلهم مثل ضحايا الباخرة الغارقة ، كما أن استجابة العجز ليست عرض لمرض عقلى معين ، ولكنها عرض لعملية عامة تؤدى إلى العديد من الأعراض المختلفة مثل ، الاكتئاب ، إدراك الفشل ، نقص التوكيدية ، حتى المرض العضوي ، بالإضافة إلى بعض الأعراض الأخرى من قبيل :

- إدراك الفرد أن حياته وما بها من أحداث ومواقف تكون خارج نطاق سيطرته
- إدراك الفرد انه لا يستطيع التحكم فى قدره ومصيره ، وعجز الفرد فى المبادأة في وضع خطة ، ووضع هدف ، وأحيانا يشعر بنوبات اكتئاب وقلق.
- النظرة التشاؤمية للحياة ٠
- السلبية ، والكسل ، وفتور الهمة عندما يواجه مواقف بها قدر من التحدي

• الشعور بأن الآخرين، والمواقف، والظروف -وليست قراراته،وأفعاله- هـي التـي تتحكم فى مصير حياته ، وتوجيه أهدافه، وفي هذا الشأن فإن مجال العجز المتعلم يعـد مجالاً خصباً للبحث والنقاش النظري، ونشرت المئات من المقالات عن هـذه الظـاهرة، ومدى استخدامها في تفسير العديد من الظواهر، وانتشارها بين الثقافات. واسـتخدامها لمفاهيم التعلم، مثل المثير والاستجابة، واستخدامها للكائنات الحيـة دون البشـر فـي استخلاص القوانين والمبادئ الخاصة بتفسير العجز المتعلم، ثم تطبيقها على الإنسـان، ودخولها مجالات هامة مثل المجال السياسي والتعليمـي والمهنـي، ومجـال التربيـة الخاصة. و يقدم الكتاب الحالي هذه الظاهرة في ضوء النظريـات المفسـرة لـه وهـى باختصار .

١- التعريف بمفهوم وتطور العجز المتعلم

٢- نظريات العزو كنظريات مفسرة للعجز المتعلم

٣- توجهات الأهداف كنظرية مفسرة للعجز المتعلم

٤- العجز المتعلم كمفهوم مفسر لسوء الصحة البدنية

ويعتبر هذا الكتاب محاولة متواضعة من الباحث لتقديم مفهوم جديد علـى السـاحة العربية ، ويعد نواة لكتابين قادمين - إن شاء الله - الأول " يدور حول العجـز المـتعلم وبعض القضايا التربوية والاجتماعية ، والثاني يدور حول العجز المتعلم مـن منظـور المواجهة ، واعترف بأن ما قدمته لا يعدوا كونه جهدا بشريا متواضعا ، ومحاولة أولية يمكن أن تتبعها محاولات أخرى - إن شاء الله - وأتمنى أن تكون محـاولاتي القادمـة أكثر اتساعا وعمقا ،

والله من وراء القصد وهو يهدى السبيل ، وأخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

د/ الفرحاتى السيد محمود الفرحاتى

المنصورة في ١٢ / ١١ / ٢٠٠٤

محتويات الكتاب



الفصل الأول

مفهوم العجز المتعلم

﴿ الفصـــــل الأول ﴾

مفهوم العجز المتعلم learned Helplessness ([1])

منذ أربعين سنة مضت حدثت تغيرات هائلة في تفسير العلوم الاجتماعية للسلوك حيث كان يفترض فى ذلك الوقت أن الناس محصلة البيئة التي يعيشون فيهـــا، وبـــات التفكيـــر السائد أن التصرف الإنساني للناس ه و نتيجة لما تدفعهم إليه دوافعهم الداخلية أو تجتذبهم إليه الأحداث الخارجية ، وبالرغم من أن تفاصيل الدفع والجذب كانت تعتمد علـــى النظريـــة الخاصة بها،إلا أن جميع النظريات أقرت بهذا الافتراض وهو تأثر الناس جميعـــاً بالـــدوافع الداخلية والأحداث الخارجية من حيث ما يدفعهم وما يجتذبهم

على سبيل المثال اعتقد تلاميذ فرويد Freud أن الصراعات التي لم يـــتم حســـمها فـــي مرحلة الطفولة هى أساس سلوك الراشدين ، وأن الاكتئاب قد يكـــون عبـــارة عـــن نتـــاج صراعات الطفولة التى تظل دون حل ، كذلك أكد تلاميذ عالم النفس السلوكي الشهير ســـكنر skinner بأن السلوك لا يتكرر إلا إذا تم تعزيزه من الخارج ، وبالنسبة لعلماء الأعـــراق البشرية (الانثولوجيا) فإنهم يرون أن السلوك ينتج عن أنمـــاط ســـلوكية ثابتـــة تحـــددها الجينات. أما علماء السلوكيين التابعين لكلارك هل ، فإنهم يرون بأن ما يدفعنا إلى السلوك هو الحاجة إلى تقليل دور الدوافع لإشباع الاحتياجات البيولوجيـــة (Seligman , 1998: 40) ويمكن توضيح بعض هذه التفسيرات :

✿ يبدأ ويستمر الكائن الحي في إصدار الاستجابات التي تتبعهـــا تعزيـــزات معينـــة مثـــل حدوث الأحداث الإيجابية ، أو توقف الأحداث السلبية .

([1]) إن الرجل الذي عقد النية على الفوز ...لاينطق بكلمة العجز .
سأل الممكن المستحيل : أين تقيم ؟ فأجابه في أحلام العاجز .
إذا أردت أن تنجح في الحياة .. فأغمض عينيك عن عجزك .
إن النجاح لا يتطلب عزرا .والفشل لا يترك أي مبررات .

- يبدأ ويستمر نشاط الكائن الحي عندما تكون دوافعه البيولوجية غير مشبعه ، ويتكرر هذا النشاط حتى يتم إشباع دوافعه البيولوجية ٠
- قد ينتج سلوك الراشد من عدم حلول المشاكل الجنسية والصراعات العدوانية فى الطفولة ٠
- قد يؤدى إحباط الكائن الحي إلى العدوان ٠

وتعتبر النظريات العلمية منذ عام١٩٢٠ حتى عام ١٩٦٥مسألة ذات اتجاهين: اتجاه مؤيد واتجاه معارض ، حيث تركز هذه النظريات النفسية – غالبا – على المحددات الخارجية لأفعالنا واستجاباتنا وترفض الآراء الفردية والإدراك المعرفي والتعليلات التقييمية لأفعالنا وسلوكياتنا ، وأن المفهوم المفضل للأجيال السابقة هو المثيرات (Peterson , Maier , Seligman , 1995) ٠

لماذا تنتقل الأجرام السماوية ؟ لفت هذا السؤال انتباه الفيزيقيين منذ أرسطو إلى جاليليو ، حيث اعتقد ارسطو أن الوضع الطبيعى للأجسام هو السكون ، وأن هناك عامل خارجى يحرك هذه الأجسام ، وعلى العكس وضع جاليليو فرضاً أساسياً ومفيداً وهو أن الوضع الطبيعى للأجسام هو الحركة، وأنهم دائماً يتحركون ، وتتباطأ حركتهم أو تعاق فى حالة وجود بعض القوى الخارجية مثل الاحتكاك ، وهذا ما تؤكده بعض نظريات التعلم عن سبب قيام الكائنات الحية ببعض الاستجابات الإرادية٠ حيث يقول الفرض الجاليلى بأن الكائنات تقوم دائماً ببعض الاستجابات الإرادية ، فالحيوان السلبى يبقى سلبياً باختياره ، حيث إنه اختار هذا ، أو تم تدعيم سلبيته ، وأن الحيوان الذى يتوقع أن الاستجابة صعبة المنال يصبح سلبياً لأن السلبية أفضل من بذل الجهد ، و قد يكون سبباً منطقياً لتقليل بذل الجهد(Seligman , 1975: 68)ويتفق سيلجمان مع أرسطو فى أن الاستجابة الإرادية تتطلب وجود دافع ، وفى غياب هذا الدافع لا تحدث الاستجابة الإرادية٠ وقد يكون الأشخاص على أحد أمرين : أولها أن يقوموا باستجابات إرادية ، والثانية : ألا يفعلوا أى شئ على الإطلاق ، ولحدوث الاستجابة الإرادية لا بد من وجود دافع على صورة توقع بأن الاستجابة قد تكون فعالة ، وفى غياب مثل هذا التوقع– عندما يدرك الكائن الحى أن الاستجابة صعبة – فإن الاستجابة لن تحدث (Seligman , 1975 : 70)

ومن المعروف أن الأنظار خلال تلك الفترة كانت تتجه إلى علم النفس الأمريكى حيث ظهرت كثير من الأبحاث والدراسات التى قامت على ثلاث نظريات سادت فى ذلك الوقت هى نظرية الاقتران لجاثرى Guthrie ونظرية الأثر لثورنديك Thorndike ونظرية التوقع لتولمان Tolman وجميعها تتبع المدرسة السلوكية ، وتأثر كثير من الباحثين بالآراء والنتائج التى خرجت بها هذه النظريات الثلاثة ·كما أنها أثارت كثيراً من المشكلات التى تبنت عناصرها بعض النظريات التالية ، والتى كانت فى ذاتها امتدادا طبيعياً لهذه النظريات الثلاث (طلعت منصور وأخرون ، ١٩٨٦: ٢٤٩) وتقوم المدرسة السلوكية بنظرياتها على الارتباط بين المثير والاستجابة ، وتنظر إلى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات أبسط منها ، وهذه الوحدات هى الاستجابات الأولية التى ترتبط بمثيرات محددة ، والعلاقة بين الاستجابة ومثيراتها هى علاقة موروثة سابقة على الخبرة والتعلم·

وانتشرت أراء تؤكد أن الناس لم يخلقوا إلا ليقلدوا بعضهم بعضا تقليد القردة ، فيحولوا بين الفرد وبين الخلق والإبداع ، وبين النمو والتطور، وكأن تجارب البشرية وما فيها من تنوع لا تهديهم إلى ما فى طرائق الحياة من تمايز، وعلى كل فرد أن يختار لحياته ما يرضيه وما يراه متفقا مع خصاله وسجاياه مهتديا بما كان من تجارب الآخرين

وطالما نزع الإنسان إلى التقليد والمحاكاة ، ولا يرى الرأي إلا أن الغير يرونه جمد فكره س، وتبلد ذهنه ، واختلت عواطفه ، فأما الذي يختار لنفسه فإنه يلجأ إلى التأمل ويركن إلى البصيرة ، ويستلهم عاطفة في تبصر حتى يحكم ويختار ، فيؤمن باختياره ، ولا يتخلى عنه ، فإذا راقته بعض خبرات الغير استعان بها واهتدى بهديها على هدى وبصيرة دون تقليد ومحاكاة كمحاكاة القردة ، وإنما عن فطنة وإدراك ينموان بالمران والتدريب والتفكير

وبحلول سبعينيات القرن الماضى حولت نظريات علم النفس الحالية التركيز من على دور قوة البيئة إلى توقعات الإنسان وخياره ·وفرص اختياره وتحكمه ، وكذلك عجزه ، ويرتبط هذا التحول الجذري فى مجال علم النفس بصورة رئيسية بالتغير الذي حدث في السيكولوجيا الخاصة بالتطور التكنولوجي ، والإنتاج على نطاق واسع ، وكذلك التوزيع على نطاق واسع، مما جعل فى إمكانية أعداد كبيرة من الناس أن يكون لديهم قدراً من الاختيار ونوع من التحكم الذاتي على حياتهم ·

وفى هذا الصدد يقول دوين فارمر Doyne Farmer أن الإنسان استطاع فى منتصف القرن الماضى أن يخترع القوة التى تستطيع أن تدمر الحياة على سطح الأرض ، وأنه فى منتصف القرن القادم سيكون فى إمكانه أن يكتشف ويخلق أشكالاً جديدة من الحياة ، وأن هذا الاكتشاف قد يكون هو الأخطر على البشرية ، وأن حجم المسئولية التى يتحملها الإنسان بهذا الاكتشاف قد يكون أصعب ما واجهه فى تاريخه ، وبذلك أصبح الإنسان قادراً أن يتوقع وأن يكتشف وأن يستشرق الاحتمالات المختلفة فى عالم شديد التعقيد ، وفى أنظمة مركبة شديدة التشابك ، وأن يكتشف الحلول المناسبة للمشاكل القادمة والسيناريوهات المعقدة مستخدماً أنسب طاقاته واختياراته ، وإدراك قدراته على التحكم

والآن نحن ننتمى إلى مجتمع يعطى لأفراده القوى التي لم تتوفر لديهم من قبل ، مجتمع يهتم بأفراح الأفراد وأحزانهم إلى حد كبير، مجتمع يمجد الذات ، ويعتبر تحقيق الشخص لأهدافه هدفاً شرعياً ، إن لم يكن حقاً مقدساً ، كما أن الشيء الأساسى في ذلك هو الذات وتفسيراتها للأحداث الإيجابية والسالبة التي تواجهها في أى مرحلة عمرية٠ لاسيما التفسيرات التي تركز على الذات كمصدر للسلوك والاستجابة ، وهى التي تتعلمها الأفراد اليوم على سبيل المثال :

- عندما يتوقع الفرد أنه لا يستطيع فعل شئ يصبح عاجزاً ويفشل فى المبادرة بأى سلوك ٠
- تأتى الاستجابات الجيدة من الشعور بفاعلية الذات ، والصلابة النفسية
- تستطيع الأفراد مراقبة وتعزيز سلوكهم ، ويختارون من بين الأهداف أكثرها أفضلية لهم ٠
- إصلاح الفرد أو اعتلاله يأتى من معارفه وتفكيره ٠
- يختار الفرد من بين الأهداف أفضل هذه الأهداف تحقيقاً لدوافعه ، وإنجازاً لرغباته ، وتوكيداً لذاته

وكما ذكرنا من قبل فإن السلوكيين يركزون على البيئة بمثيراتها المختلفة فى تفسير تكوين شخصية الإنسان وسلوكه السوى وغير السوى ، أى أن مثيرات البيئة حسب تصورهم تأتى بالاستجابات السلوكية بشكل مباشر ، أما أصحاب الاتجاه المعرفى فقد اهتموا

بالمعنى الذى تثيره هذه المثيرات فى الإنسان ، فالمثير لا يأتى بالاستجابة بشكل مباشر إلا فى الحالات الانعكاسية اللاإرادية الجامدة Reflexes كسحب اليد إذا تعرضت لسطح ساخن ، أما الاستجابات المعقدة فتؤثر على أفكار الإنسان وقراراته الإرادية وسلوكه الظاهر ، وتأتى معتقداته الكامنة من التصورات والمعانى والخبرات السابقة التى يضفيها الشعور على هذه المثيرات التى يتعرض لها فى بيئته ٠ وبمعنى آخر فإن ما يفكر فيه الإنسان هو الذى يؤثر على معتقداته وسلوكه ، فإذا كان تفكيره فى مخاوفه وأحاسيسه بالإحباط وشعوره بتعلم العجز والفشل والتشاؤم كان ذلك سببا فى إصابته بالاكتئاب الاستجابى والأمراض النفسية الأخرى ومن ثم تدهور حالته الجسدية ، لذلك فقد ركز أخصائيو علم النفس المعرفى فى علاجهم وإرشادهم على تغيير البنية المعرفية ، وتغيير التفكير الشعورى عن الإنسان ، أى ذلك التمثيل الفكرى الداخلى الذى يسبق الاستجابات الانفعالية لدى الأسوياء والمرضى ٠

ويذكر مالك بدرى (١٩٩٥: ٣٢) أن علماء النفس المعرفى توصلوا إلى أن كل عمل يبدأ بنشاط معرفى داخلى أو تخيل أو إدراك حسى أو انفعال ، توصلوا كذلك إلى أن هذا النشاط المعرفى إذا ازدادت قوته أصبح دافعاً motive للسلوك ، وإذا قام الفرد بهذا السلوك المدفوع وكرره فإن الأفكار الداخلية حينئذ تكتسب القدرة على الإتيان بهذه الأعمال بطريقة تلقائية حتى تصبح عادة متأصلة ، فإذا أراد الأخصائى النفسى المعرفى علاج هذه العادة وتغييرها فعليه أولا أن يغير من الأفكار الداخلية والشعورية التى تأتى بها ٠ فإذا كانت العادة هى الخوف مثلا من المواقف الاجتماعية فعلى المعالج أن يتعرف على الأفكار الداخلية التى تأتى باستجابة هذا الخوف الاجتماعى ومساعدة المريض على تغييرها بطريقة علمية وعملية تثبت للمريض أن تلك الأفكار لم تكن مبنية على تصورات منطقية وحقيقية ، إنما تقوم على أوهام وتخيلات وعلى معارف مشوهة لا أساس لها من الصحة ، لكن المريض كان قد اقتنع بها فغدت متحكمة في سلوكه ٠ فقد يتصور المريض مثلا أنه سيبدو سخيفا ومصدر سخرية للآخرين إذا تحدث أو عرف نفسه للغرباء ، أو إذا ألقى خطاباً أمام جمع من معارفه ، فإذا تغيرت هذه الأفكار الداخلية فإن السلوك سيتغير تبعا لها ٠

ومن ثم تقل أهمية البيئة المحيطة بالفرد عن كونها السبب فيما يصدر عنه من سلوكيات ، وفى هذا الشأن تقاربت أربعة اتجاهات مختلفة من التفكير بشأن افتراض أن التوجيه من الذات Self - Direction – وليس من القوى الخارجية – هو الذي يمكن أن يفسر الفعل الإنساني :

١- في عام ١٩٥٩ كتب تشومسكى Chomsky نقداً مدمراً للكتاب الذي يتضمن أساس التطور في المستقبل بعنوان السلوك اللفظي Verbal Behavior لعالم النفس السلوكي الشهير سكنر ، حيث أكد تشومسكى أن اللغة على وجه الخصوص ، والسلوك الإنساني على وجه العموم لا ينتجان عن تقوية العادات اللفظية الماضية من خلال التعزيز ، حيث قال أن جوهر اللغة يكمن فى كونها منتجة ومبدعة ، فعلى سبيل المثال ، لم يكن بالإمكان أن نفهم مباشرة عبارة لم يتم التلفظ بها أو سماعها من قبل ، ومن ثم فإن اللغويون وعلى رأسهم تشومسكى رفضوا مدخل السلوكيين فى اكتساب اللغة مؤكدين على دور العمليات العقلية المعرفية فى اكتسابها ٠

وقد دعم هؤلاء اللغويون اتجاه جديد من علماء النفس فى النظر إلى أن بنية اللغة أو التراكيب اللغوية أكثر تعقيداً وأكبر من أن تفسر من خلال مفاهيم أصحاب الاتجاه السلوكي، وأن الأفراد يولدون ولديهم قدرة فطرية Inborn Ability على السيطرة على اللغة٠ وتتعارض هذه المقولة بوضوح مع محددات الفكر الإنساني السلوكي فى اكتساب اللغة (Barsalou , 1992 ، فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٣٥)٠

وفى هذا الصدد استطاع الباحثون فى علم النفس وعلم النفس المعرفى خصوصاً التعرف على كثير من خفايا النشاط العقلى الداخلى للإنسان وصلته الدقيقة باللغة ، كذلك استطاعوا بالتعاون مع علماء الحاسبات الإلكترونية الحديثة فى وضع برامج مبسطة لتوضيح بعض الأساليب التى يستخدمها العقل البشرى فى تصنيف الملومات ٠فاتضح مثلا أن اللغة عند الإنسان ليست وسيلة للتخاطب والاتصال فحسب ، بل هى فى الحقيقة النظام الأساسى الذى يستخدمه الإنسان فى التفكير ٠فمن غير القوانين التى تحكم نقل المعانى المحسوسة والمجردة عن طريق الكلمات لا يستطيع الإنسان أن يكون المفاهيم المجردة وأن يستفيد من قدرته على التخيل والتذكر والادراك الحسي فى التعامل مع شتى الخبرات التى

حدثت فى الماضى فيربطها بحاضره ، ويستنتج منها ما يجب أن يفعله فى مستقبل حياته ليضع الحلول المناسبة للمشاكل التى يواجهها ، وما التفكير فى الحقيقة إلا استخدام مثل هذه الرموز من خلال هذه العمليات المعرفية (مالك بدرى ، ١٩٩٥: ٢٥)

٢- لقد أقنع جان بياجيه – العالم السويسري العظيم ، والباحث المشهور فى مجال نمو الأطفال وتطورهم – معظم الناس فى العالم ، بأن أسلوب عمل العقل يمكن دراسته عمليا .وقامت أعمال بياجيه على استخدام مفاهيم جديدة في علم النفس مثل : البنية المعرفية ، والاستراتيجيات أو الخطط Schema، والتمثيل أو الاستيعاب ، والمواءمة أو التكيف ، والعمليات Operations وغيرها ، والتي لقيت تقديراً واعترافاً من المربين وعلماء النفس الأمريكان مع نهاية خمسينيات القرن الماضي.

على سبيل المثال يفترض بياجيه أن المعارف أو التراكيب العقلية هى كليات منتظمة داخليا أو أنظمة ذات علاقة داخلية.هذه الأبنية والتراكيب هى قواعد للتعامل مع المعلومات أو الأحداث ويتم عن طريقها تنظيم الأحداث بصورة إيجابية . والنمو المعرفى ما هو إلا تغير هذه الأبنية المعرفية ، ويعتمد فى حدوثه على الخبرة (سليمان الخضرى ، ١٩٨٢) كما يعد مفهوم البناءات العقلية Mental Structures جوهر نظرية بياجيه ، والبناءات العقلية هى بناءات افتراضية تتكون داخل العقل أثناء تطور الإنسان من الطفولة إلى الرشد . كما أن هذه البناءات العقلية أساسها وراثى ولكنها تتبلور وتتطور من خلال البيئة التى يعيش فيها الفرد، ووظيفة هذه البناءات العقلية تنظيم البيئة المحيطة بالفرد لكى يستطيع أن يسلك بفاعلية وكفاءة . معنى هذا أن البناءات العقلية تقوم بدور جوهرى فى عملية التكيف بالنسبة للفرد فضلا عن أنها تمثل نظاماً عقلياً منظماً يوجه السلوك .

ويرى بياجيه أن هذه البناءات العقلية تتحكم فى تفكير الفرد وفى توجيه سلوكه ،وهى تمثل بصورة فعلية الحصيلة المعرفية للفرد ، وأن بناء أو إعادة بناء هذه البناءات العقلية هو ما يسمى بعملية النمو العقلى (عادل عبد الله ، ١٩٩٢ :٣٥)

٣- فى عام ١٩٦٧ ومع نشر كتاب علم النفس المعرفي لمؤلفه نيسر Neisser أمكن لهذا المجال الجديد من الفكر والمعرفة أن يستحوذ على تصور علماء النفس التجريبيين من الشباب الذين كانوا يهربون من المبادئ الخاصة بالسلوكيين ، ويبين علم النفس المعرفي

أن أفعال العقل البشرى يمكن أن تقاس نتائجها ودراستها باستخدام مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات Information Processing والذي واكب التقدم الذي أحرزته علوم الحاسب وعلوم الاتصال • على سبيل المثال تشبيه التفكير والذاكرة لدى الإنسان بجهاز الكومبيوتر ، إنما ذلك لأن الإنسان يتلقى المثيرات المختلفة من بيئته فيقوم بترميزها Coding ثم تصنيفها وتخزينها فى الذاكرة ثم استعادتها عند الحاجة إليها لحل المشاكل الجديدة التى يتعرض لها •

ومن الافتراضات الهامة التى جاء بها مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات :

[١] يعارض مدخل تجهيز المعلومات فكرة أن جميع أنواع التعلم يعتمد على فكرة الارتباط بين المثير والاستجابة ، ويؤكد هذا المدخل أن الارتباط بين المعلومات يساعد فى تسهيل اكتسابها وتخزينها فى الذاكرة ، ومن ثم يقل تركيز هذا المدخل على الظروف الخارجية ، ويتعاظم تركيزه على العمليات الداخلية (العقلية) التى تحدث بين المثيرات والاستجابات •

[٢] ينظر هذا المدخل إلى المتعلمين على أنهم باحثين جيدين ، ومجهزين إيجابيين للمعلومات ، فهم يختارون وينتبهون إلى معالم البيئة ، وينقلون تعليمهم ، ويسترجعون المعلومات ، ويربطون المعلومات الجديدة بالمعلومات المكتسبة ، وينظمون ويرتبون المعلومات لتصبح فى صورة أكثر معنى ودلالة

[٣] يحدث تجهيز المعلومات عبر المراحل التى تتخلل استقبال المثيرات وإنتاج الاستجابة ، والنتيجة الطبيعية لذلك هى أن تشكيل المعلومات أو تمثلها عقلياً يختلف اعتمادا على هذه المرحلة ، وتختلف جودة هذه المرحلة من فرد لآخر Dozois , & Dobson , 2001)

[٤] يتشابه تجهيز الفرد للمعلومات – مجازياً – مع العمليات التى تحدث داخل الكومبيوتر من حيث استقبال المعلومات ، وتخزينها فى الذاكرة ، واسترجاعها عند الضرورة • (Schunk , 1998)

[٥] يدخل تجهيز المعلومات فى كل الأنشطة المعرفية مثل ، الاستقبال ، التسميع ، التفكير ، حل المشكلات ، التذكر ، والنسيان والتخيل •

[٦] النشاط العقلى الداخلى للإنسان – سواء شعر به الفرد أم لم يشعر به – هو الذى يوجه سلوكه وتصرفاته الخارجية ، وليست البيئة بمثيراتها المختلفة والاستجابات المباشرة لها – هى الموجه الأول والأساسى للإنسان وأساس تفسير سلوكه كما يقول الاتجاه السلوكى .

٤- وجد علماء النفس السلوكيين – أنفسهم – أن سلوك الحيوان والإنسان قد سبق تفسيره بطريقة غير كافية من حيث البواعث والحاجات ، وبعد ذلك بدأ هؤلاء العلماء يهتمون بالمعرفة **Cognition** والأفكار الخاصة بالفرد لتفسير سلوكه المعقد .

ومن ثم تزايد رفض علماء النفس للمنظور السلوكي الذى سيطر على علم النفس الأمريكي لفترة طويلة ، مع اطراد قناعة هؤلاء العلماء بأن السلوك الإنساني أكبر وأعقد من أن يفسر من خلال المفاهيم التقليدية لعلم النفس السلوكي ، ونظريات التعلم التقليدية القائمة على الارتباط بين المثير والاستجابة من خلال التعزيز . كما ترتب على حصر السلوكيين أنفسهم في الاستجابات القابلة للملاحظة أن ظل العديد من الأنشطة والعمليات النفسية بعيداً عن مجالات البحث والدراسة . وهذه العمليات النفسية هى المستخدمة في معظم العمليات المعرفية ، مثل الانتباه والإدراك ، والتفكير وغيرها **(Eysenck & Keane , 1990)** .

٥- ويضيف فتحي الزيات (١٩٩٨: ٣٥) اطراد البحث فى مجال الذاكرة الإنسانية مع خمسينات القرن الماضي ،حيث اكتشف الباحثون إمكانية وجود أنواع مختلفة من الذاكرة ، واقترحوا العديد من نماذجها ، فى حين لم تجد مفاهيم الاتجاه السلوكي تطبيقا للبحث فى مجال الذاكرة ، وقد أسهم ذلك فى تدعيم الاتجاه المعرفي .

ولهذا نجد النظريات السائدة فى ستينيات القرن الماضي وما بعدها ، قد حولت التركيز من على قوة البيئة إلى التركيز على التوقعات، الاختيار،اتخاذ القرار، التفكير والسلوك الإيجابى ،العمليات المعرفية والتمثيل المعرفي ، حل المشكلات ، التحكم المدرك والعجز المتعلم. كما أن أحد المتغيرات الهامة لتحويل التركيز من البيئة إلى الفرد هو موضوع هذا الكتاب المتعلق بالجانب السئ للتحكم الشخصي ، وهو العجز المتعلم .

وتطبيقا لذلك نجد أن الطلاب الذين يواجهون خلال عملية التعلم بسيل متصل من المشكلات الواقعية يشعرون بنوع من التحدى كما يشعرون بمسئوليتهم فى مواجهة ذلك التحدى ، ومن هنا يبدءون عملية الاتصال بواقع حياتهم ، فقدرتهم على مواجهة التحدى تبعث فى نفوسهم مزيدا من الشعور لمواجهة تحديات جديدة بما يفتح أمامهم مزيداً من الفهم والالتزام ، وهكذا فإن مفهوم التعليم كخبرة من أجل الحرية والذى يختلف عن مفهوم التعليم كوسيلة للسيطرة يرفض معاملة الإنسان كوجود منعزل عن هذا العالم الذى يعيش فيه ، كما يرفض الاعتراف بحقيقة وجود العالم بعيدا عن وعى الإنسان به (باولو فريرى ، ١٩٧٩)

وما حدث فى المجتمع الأمريكي حيث أصبح هذا المجتمع يثنى على الذات حيث يتحمل الفرد نجاحه وفشله بجدية شديدة غير مسبوقة، يمنح المجتمع الذات سيطرة أكثر من ذى قبل ، الأمر الذي أدى إلى تغيير الذات ، بل وتغيرت الطريقة التى تفكر بها الذات ، فهذا هو عصر التحكم الشخصي، على سبيل المثال أصبح المجتمع الأمريكي ثرياً رغم أن ملايين البشر ليسوًا فى رخاءَ ، إلا أن الأمريكيين أصبحوا الآن يمتلكون قوة شرائية أكثر من أى أناس آخرين ، وأصبحت الثروة اليوم مختلفة عما سبق فى القرون الماضية ، فمثلاً أمير القرون الوسطى كان ثريا وما يمتلكه غير قابل للتغيير ، فلم يستطع بيع أرضه ويشترى خيولا،حتى لو باع لقبه ، فثروته لا يمكن تحويلها إلى قوة شرائية،وعلى العكس ترتبط ثرواتنا باختيارات متعددة ، تأتى لنا بواسطة إجراءات كثيرة ، لدينا الكثير من الطعام ، الملابس ،التعليم ، حفلات موسيقية والكثير من المعلومات،والبعض يقول الكثير من الحب لنختار منه أكثر مما لدى الآخرين (Seligman , 1998: 10)

مفهوم العجز المتعلم

استخدم سيلجمان Seligman – الرئيس السابق لجمعية علم النفس الأمريكية– مفهوم العجز المتعلم فى تجاربه منذ السبعينات واستخلص منها أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدى إلى عائق Interference فى التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة ، حيث جلس الكائن الحي ساكناً عند حدوث الصدمة – وفسرت هذه النتائج كإشارات لعجز دافعي

ومعرفي وانفعالي ، أي أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة عرفها " سـيلجمان " بأنها حالة عجز متعلم لأن الكائن الحي اعتقد وتوقع أن استجابته لن تؤثر فى النتيجة .

ماذا يحدث عندما يتعرض الكائن الحي لنتائج غير قابلة للتحكم ؟ هل يحاول التحكم فى النتائج أم ينسحب ؟ وهل تؤثر هذه الخبرات على أداء الكائن الحي فى المهام المقبلة ؟ من الذي يستسلم ، ومن الذي لا يستسلم ؟ من الذي يواجه أو يتمثل الموقف عنـدما يصـادف فشلاً فى عمله ؟ ولماذا ؟ وللإجابة على هذه الأسئلة قام سيلجمان وزملاؤه (Seligman & Maier ,1967; Over Maier & Seligman ,1967) بتعريض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية المؤلمة والتى لم يكن فى مقدور الكـلاب الهـروب منهـا أو تفاديها ، وكان هناك مجموعة أخرى من الكلاب لم يكن لها سابق خبـرة بتلـك الصـدمات الكهربائية المؤلمة والحتمية ، حيث وضعت هذه المجموعة فى مكان تستطيع فيـه تجنـب أخذ الصدمة الكهربية حيث تعلمت كيف تستجيب لحل هذا الموقـف المشـكل عـن طريـق الجري إلى غرفة أخرى كانت متوفرة فى الموقف التجريبي .ولقد كان سلوك الكلاب التـي سبق لها التعرض للصدمات الحتمية مختلفا عن سلوك تلك التى لم تمر بهذه الخبرة ، فبعـد تلقى أول صدمة توقفت المجموعة الأولى عن الجري وظلـت فـى حالـة يائسـة تحـاول الانسحاب من أداء مهام الهروب من الصدمات ، يبدو أنها قبلت المثير المؤلم ، ولم تحاول تعلم استجابة الهرب ، واكتسبت نوعاً من العجز واختل أدائها .وفقدت القدرة والدافع علـى السلوك ، وتسمى هذه الحالة بالعجز المتعلم (Seligman , 1998 : 5-6) .

وعند وضع كلب لم تجر عليه تجارب من قبل فى صندوق تجارب جرى الكلب خائفاً عند بداية الصدمة الكهربية الأولى حتى تسلق الحاجز بطريقة عشوائية وهرب مـن الصـدمة، وفى التجربة التالية جرى الكلب وعبر الحاجز بطريقة أسرع منها فى المرة الأولى، وخلال اختبارات قليلة أصبح الكلب ماهراً جداً فى الهروب بسرعة، وتعلم كيف يتجنب الصـدمة ، وبعد حوالي ٥٠ اختبار أصبح الكلب هادئاً تماماً ووقف أمام الحاجز، وعند بدايـة علامـة صدمة جديدة قفز الكلب متشوقاً ، ونادراً ما كانت الصدمة تؤثر عليه مـرة ثانيـة ، لكـن الكلاب الذين تعرضوا لصدمة لا يمكن الهروب منها ، أظهروا نموذجاً مختلفاً للغاية وكانـت ردود فعلهم الأولى هى نفس ردود فعل الكلب الأول فقد جرى هذا الكلب هنا وهنـاك لمـدة

٣٠ ثانية لكنه بعد ذلك توقف عن الحركة، ورقد ثم عوى بصوت خافت وبعد دقيقة انتهت الصدمة وفشل مرة أخرى فى التجربة التالية فى الهروب، لقد حاول الكلب قليلاً فى البداية لكن بعد ثوان قليلة توقف عن المحاولة وتقبل الصدمة بسلبية وفى كل التجارب التالية استمر فشل الكلب فى الهروب من الصدمة ، وتفسير ذلك أن الكلاب أدركت وتعلمت وتمثلت معرفياً أن هناك انفصال بين ما تبذله من جهد والهرب من الصدمات ، وتتوقع أن الصدمات مشابهة في المستقبل ، ويتعمم عدم توقعها للتحكم إلى الصدمات الأخرى التي تتعرض لها ، حتى ولو كان هناك أمل في التحكم (Seligman , 1992 : 8) .

وركزت الدراسات والتحليلات المعرفية لسيلجمان وزملائه على كيفية شعور الكائن الحي بفقدان السيطرة على الأحداث ، وتركزت معظم بحوثهم في بادئ الأمر على الحيوان ثم تحولوا بعد ذلك إلى دراسة الإنسان ، وقد لاحظ سيلجمان وزملاؤه أن الكائنات الحية التي سبق وتعرضت لمواقف العجز المتعلم وتعودت فيها أن تتلقى صدمات كهربائية مؤلمة لا تستطيع الهروب منها أو حتى إيقافها، لم تحاول الإقدام على شئ ما لإيقاف الصدمات الكهربائية فى هذا الموقف الجديد ، بل يبدو أنها كانت تتقبل مصيرها بسلبية ظاهرة ، وقد فسر الباحثون هذا بأنها تعلمت على أن تشعر بالعجز وانعدام الحيلة ، وكان هذا السلوك يناقض تماماً سلوك المجموعة الضابطة ، فكانت تقدم على أنواع مختلفة من السلوك وتحاول بطرق عشوائية متكررة أن تتفادى الصدمات حتى توصلت إلى الاستجابة التى أوقفت هذه الصدمات المؤلمة ، ثم تعلمت هذه الاستجابة الجديدة وكررتها بعد ذلك فى المواقف التالية .

وقد توصل العديد من الباحثين إلى نتائج تثبت أن هناك انخفاضا فى استجابة الكائن الحي نتيجة عدم قدرته على التحكم فى النتائج ، وتعلم أن أي نتيجة تحدث بشكل منفصل عن جهده واستجاباته مثلما حدث فى معامل بافلوف – عندما توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة،ولم يبذل أي جهد لكى يهرب من الصدمات المؤلمة، واستسلم تماماً للمؤثرات، وأصبح لا يكترث بالمثيرات الإيجابية التي تساعده على الهروب من الموقف ، ويبدو أن هذا الكائن الحى تقبل مصيره بسلبية وفتور فى الهمة، وإدراك وتمثل انعدام فاعليته وعدم قدرته على السيطرة (Mikulincer,1994 :109) بمعنى أن الشخص بعد

سلسة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة يدرك ويتعلم أن السلوك والنتيجة مستقلان ، وهى حالة نفسية سلبية يصل فيها الفرد إلى القناعة بأنه لا يملك الكفاية الذاتية المناسبة لتحقيق أهدافه أو المهام المطلوبة منه بسبب الخبرات الماضية التي يتكرر فيها الفشل حتى يصل به الأمر إلى تعلم أنه لا قدرة له،ويدرك أن الأحداث الخارجية هى التي تسيره، ولا قدرة له على مواجهتها ، وتنمو لديه انفعالات سلبية وانخفاض فى تقديره لذاته ولا يتوقع تحسناً فى أدائه فى المستقبل ، ويكون أداؤه أكثر خوفاً بعد الفشل عنه قبل الفشل على نفس المهام .

ويمكن تلخيص ملاحظات الباحثين على كائنات المجموعة التجريبية فيما يلـي : عنـدما تعرضت الكائنات للصدمات الكهربائية بدا عليها هياج في بادئ الأمـر . ثـم خفـت حدتـه تدريجياً وحلت محله مظاهر تشير إلى السلبية واليأس ، وحتى فى حالة إيقـاف الصـدمات الكهربائية كانت الكائنات الحية فى بعض الأحيان تستمر فى التجوال داخل الصـندوق فـي انزعاج ظاهر وبنفاذ صبر شديد وكانت طريقة نباحها تدل على خوفها، وكانت فـي أحيـان أخرى تتوقف عن السير وتبقى مكانها دون حركة أو مقاومة ،ثم تحولـت مـع اسـتمرار التجربة إلى حالة قريبة من حالات الاكتئاب ، حيث أصبحت كائنات سلبية خاملة تعانى مـن فقدان الشهية والهزال ، ويشير سيلجمان وزملاؤه إلى أنها كانت تعانى من أربعـة أنـواع أساسية من الاضطراب هم :

١- **اضطراب دافعي Motivational Deficits** انخفاض دافعية الكـائن فـي محاولـة التحكم فى الأحداث ، أي إذا حاول الكائن الحي فى البداية ولم يستطع التحكم فـي الحـدث نجده يقلع بسهولة وبسرعة عن المحاولات التالية للتحكم فى الحدث .وبكلمات أخرى يتمثل الاضطراب الدافعى فى إيقاف التعلم من خلال خفض استجابة الفرد الإرادية . وعدم وجـود بواعث لمحاولة إيجاد استجابة مواجهة جديدة ، وغالباً نقول أن الفرد لا يحـاول . وأكـدت الأبحاث أن هذا الفرد تعلم أن يكون عاجزا . لاعتقاده بعدم امتلاكه معطيـات الـتحكم فـي عمليات التعلم ، وبعد مرات عديدة من الفشل يستكين ويبقى سلبياً ولا يُقْدم على أى محاولة

ويذكر سيلجمان أن الدافع لبدء استجابة إرادية فى موقف العجز له مصدر واحـد هـو التوقع بأن لاستجابة ستؤدى إلى الارتياح والإشباع ، وفى غياب هذا الدافع فإن الاسـتجابة

الإرادية ستقل بالمثل ، فعندما يتعلم الكائن الحى (إنسان – حيوان) أن الإشباع أو النتيجة التى يحصل عليها مستقلة عن الاستجابة ، فإن التوقع بأن الاستجابة ستؤدى إلى الإشباع وتحقيق النتيجة ينخفض أو ينعدم ، وبالتالى تقل بداية الاستجابة ، وفى معظم الحالات نجد أن الدافع لعمل استجابات إرادية للتحكم فى النتيجة (كالطعام ، التحكم فى الصدمة) يأتى من التوقع بأن الاستجابة سوف تؤدى إلى هذه النتيجة ، وعندما يتعلم الكائن الحى أن النتيجة تكون مستقلة عن الاستجابة فإن التوقع بأن الاستجابة تؤدى إلى تحقيق النتيجة ينخفض ، ومن تتضاءل بداية الاستجابة .

٢- **اضطراب معرفي** Cognitive Deficits ضعف قدرة الكائن الحي على التعلم من خبراته السابقة والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعده على الهرب أو التجنب . بكلمات أخرى ضعف قدرة الإنسان على التعلم بانه قادر من خلال تصرفاته على التحكم فى العواقب مهما كان نوعها سواء كانت سارة أو غير سارة ، أو صعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الاستجابات التى يؤديها فى المستقبل ينكن أن تؤدى إلى نتائج ، ويعد هذا الاضطراب أساس وقلب نظرية العجز المتعلم ، بكلمات أخرى ينصب الاضطراب المعرفى فى أن العجز استجابة شرطية متعلمة learned Conditioned Response ، فالفرد الذي يستجيب ويكافح لاستعادة التحكم ، وعندما تبوء محاولاته بالفشل يتعلم ويتمثل العجز ، وتظهر لديه المعارف المشوهة ،عندما يدرك الفرد أنه لا يملك الكفاية لإنتاج النتائج المقصودة ، ويتوقع أن النتائج غير ممكن التنبؤ بها .

٣- **اضطراب انفعالي** Emotional Deficits ظهور انفعالات سلبية مثل القلق والغضب والاكتئاب ، وأن انفعال القلق والغضب هما اللذان يظهران فى البداية كاستجابة لعدم القدرة على التحكم ، ثم يفسحان الطريق لظهور الاكتئاب نتيجة استمرار الأحداث غير الممكن التحكم فيها (Seligman , 1998: 10-33 ,Mikluncer , 1988: 203-204) .

أى أن الفرد يكتئب إذا اعتقد أن سلوكه لن يكون مؤثراً فى النتائج والتى تعقب هذا السلوك ، بمعنى أنه إذا كان فى موقف مؤلم لا يمكنه تجنبه ، كما لا يمكن أن يكون لسلوكه أى أثر فى تغييره أو بإزالته الأمر الذى يؤدى إلى الاعتقاد فى عجزه (Seligman , 1998: 10-33 ,Mikluncer , 1988: 203-204) .بكلمات أخرى قد يسبب ذلك ما

يسمى بالقلق الاستباقى (توقع القلق) طالما أن الفرد يشعر بأنه غير قادر على التحكم بالموقف الأمر الذي يقود بعد ذلك إلى الاكتئاب (الفرحاتى السيد ،١٩٩٧)

فعند حدوث شئ مؤلم لأول مرة يسبب حالة من انفعال القلق ، وتستمر هذه الحالة حتى حدوث شئ من اثنين :

١- يتعلم الشخص أنه يستطيع التحكم فى هذا الموقف ، وهنا ينخفض القلق ، وربما يختفى تماماً .

٢- يتعلم الشخص أنه غير مؤهل أو غير قادر على التحكم فى الموقف ، وهنا ينخفض القلق ويحل محله الاكتئاب .

على سبيل المثال فإن الكائن الحى عندما يواجهه موقف صعب ، فإنه يسعى بنشاط وإيجابية فى البداية لحله، وأن القلق هو الانفعال المسيطر الذى يرافق هذه الحالة ، فإذا استطاع تعلم القدرة على التحكم فى الموقف فإن مساعيه ومحاولاته يكون لها جدوى وتؤدى إلى حدوث استجابة مناسبة وإيجابية ، أما إذا لم يستطيع التحكم فى الموقف فإن مساعيه ومحاولاته الجيدة لن يكتب لها النجاح وتؤدى إلى حالة من العجز ، و أن الانفعال المسيطر فى هذه الحالة هو الاكتئاب .فعدما يتم فصل طفل صغير عن أمه يؤدى ذلك إلى ألم شديد ، ويجرى الطفل بجنون معبرا عن صرخات الحزن والقلق ، ويحدث هنا شيئان :

١- أن تعود الأم ، وهنا يتحكم الطفل فى الموقف وينتهى القلق

٢- ألا تعود الأم فيتعلم الطفل أم ما يفعله لن يعيد له أمه ، وبالتالى يحدث الاكتئاب بديلاً عن القلق ، حيث ينزوى الطفل ويستكين ويستسلم .

ومن ناحية أخرى يمكن تمييز العجز المتعلم عن انفعال الاكتئاب، فمثلا يستخدم ابراهام Abraham,1911 مفهوم العجز للإشارة الإكلينيكية عن زملة أعراض مرض الاكتئاب الإكلينيكي . ويستخدم ببرنج Bibring ,1953 مفهوم العجز كمحك أساسي لانفعال للاكتئاب ، ولاسيما عند تفسيره للاستجابات الانفعالية الناتجة عن التعرض لأحداث غير ممكن التحكم فيها . حيث يؤكد أن الاكتئاب ناتج عن وعى الأنا المفاجئ بعجزها فى مواجهة طموحاتها ، ويتفقون مع بيك Beck , 1976 فى أن الاضطراب الانفعالي ناتج عن

إدراك الفرد للشعور بعدم القيمة وعدم الكفاية فى مواجهة الأحداث الضاغطة ، مما يجعله يتوقع الفشل ويبالغ في تقدير الأحداث الضاغطة ، فيكون الفشل ، ويتكرر الفشل فيكون العجز (Abramson & Sackeim 1977: 893) .

٤ – **اضطراب سلوكي** Behavior Deficits وتتمثل فى تصرفات الكائن الحي بسلبية وكسل وفتور الهمة واعتمادية زائدة (Mikluncer , et al , 1989: 235)

ويعبر العجز المتعلم سلوكياً على نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت Rewards لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته ، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي ، بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التى يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم فى أسباب حدوث النتائج ، ونتيجة لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد ، ويفضل أن يكون سلبيا بدلا من أن يكون إيجابياً ، وغالباً يستخدم أساليب أقل كفاءة Mature لحل المشكلات ، وقد يفشل فى إنهاء المهمة مرة ثانية . وعندما ينمو لدى الفرد توقعا بأن العديد من الأحداث غير قابلة للتحكم ، فإن ذلك يعتبر عاملا مهيئاً Risk لسلوكيات العجز، نتيجة لإدراك الفرد بأنه يعتاد الفشل ، وعدم جدوى محاولاته ، وفى السياق التربوى مثلا نجد أن التلميذ الذي يتكرر فشله فى مهمة ما ويدرك أن سبب فشله هو نقص القدرة تنمو لديه انفعالات سلبية وانخفاض فى تقدير الذات ولا يتوقع تحسناً فى أدائه فى المستقبل على المهام المشابهة (الفرحاتى السيد ، ٢٠٠٤ : ١٧٠)

وتعقيباً على هذه الدراسات وأمثالها توصل سيلجمان (Seligman ,1998,1992, 2001, 2003) إلى فكرة مؤداها مايلى :

١ – يكتسب الكائن الحي عادة معلومات عن نتيجة الموقف الذي يواجهه ويستجيب له ، وفى حالة العجز المتعلم وانعدام الحيلة يتضح له أن هناك انفصال بين ما يفعله أو يقدم عليه من تصرفات هادفة وبين الحصول على النتيجة .

٢ – تؤدى هذه المعلومات إلى توقع مستمر لدى الكائن الحي بأنه سيظل هناك انفصال بين أفعاله وبين نتائج المواقف التي يواجهها أو المثيرات البيئية التي يتعرض لها . ويعنى

هذا ان الكائن الحي يدرك أو يعتقد أنه ليس هناك شئ يستطيع القيام به لتغيير الأحداث المؤلمة أو التخفيف من وطأتها .

٣- يؤدى هذا التوقع إلى قصور واضح فى أي شئ يمكن أن يتعلمه الكائن الحي فى المستقبل ، ويؤدى إلى اضطرابات دافعية وانفعالية .

فالعجز المتعلم عملية تتكون نتيجة للتعلم ، حيث يتعلم الأشخاص وكذلك الكائنات الأخرى التي اجريت عليها التجارب أنه ليس فى مقدورهم أن يفعلوا شيئا لتجنب الفشل ، وكان من نتيجة هذه الحالة أنهم يفشلون فى إدراك أن المواقف التالية تختلف عن الأولى التي فشلوا فيها ، وشعور الشخص بأن الأحداث الأولى المؤلمة وقعت رغما عنه ولم يكن بإمكانه السيطرة عليها ، قد يعمم إلى ما قد يواجهه من مواقف أخرى قد تكون سهلة لا تحتوى على أي تهديد له ، وهذا التعميم يعرف بمشاعر العجز المتعلم ، وهى حالة سيكولوجية تأتى من شعور الشخص بأنه لا فائدة من جهده فى تخطى أي حدث سلبي مما يجعله يتوقع العجز والعمل بدون رغبة حقيقية طبقاً للشكل التالي :



شكل (٢) علاقة الأحداث غير القابلة للتحكم بالعجز

فالأشخاص عندما يواجهون أحداث غير قابلة للتحكم ويشعرون بعدم القدرة على تغييرها او التكيف معها ومواجهتها يتولد لديهم استسلام وشعور بأنه لا أمل ولا جدوى من جهودهم (Myers,1988:48) وعندما يستمر مثير يحكم عليه الكائن الحى بأنه غير سار -لا يمكن التحكم فيه - قبل أن تكتسب استجابة الهرب أو الإحجام فاعليتها ، فإن الاستجابات التي قد تمكنه فيما بعد من السيطرة على تلك الظروف قد يصعب عليه تعلمها . ويبدو أن الكائن الحي قد لا يعتقد فى فاعليتها ويستند التفسير المعرفي لهذه الظاهرة على

التوقع الذي ينمو لدى الكائن الحى فى موقف معين ، فطبقا لذلك يشير العجز المتعلم إلى أنه بمجرد أن يعرف الكائن الحى أن مثيراً ما منفراً لا مفر منه حينئذ يكون أقل قدرة على أداء الاستجابات المناسبة حتى عندما تتوافر فرصة واضحة تسمح بذلك .

العجز المتعلم والأزمات الاجتماعية والأكاديمية

يستخدم علماء علم النفس الإكلينيكى والاجتماعى العجز المتعلم لتفسير المشكلات العديدة التى يتعرض لها الإنسان مثل ، القلق ، الوحدة النفسية، الضحايا **Victimization** الزحام، البطالة، المشكلات الصحية ، وكذلك الموت ويجب الاهتمام بسيكولوجية العجز المتعلم لتفسير الظواهر الاجتماعية والأكاديمية والكلينيكية(**Seligman , 1975**)

والعجز المتعلم قد يكون نتاج أزمة مفاجئة فى حياة الشخص ينجم عنها ضرر نفسي أو جسمي، مثل الأزمات التي تحدث مع الأسرة كالطلاق والهجر، أو مع السلطة القانونية كالاعتقال والسجن ، أو الأزمات الناتجة عن اعتداء مجتمع على مجتمع آخر كما فى الحروب وما ينجم عنها من تغيرات تمس حياة بعض الأفراد الذين قد ينتهون إلى أن يكونوا أسرى الحروب أو التعذيب أو التشريد ، يشعرون تجاه هذه المواقف بالعجز وعدم القدرة على التعامل معها ، ويدركون أنهم لا حول لهم ولا قوة ، ويمكن تلخيص الآثار العامة للأزمات على الأفراد فى نقطتين :

[١] تعجل بظهور بعض الاضطرابات النفسية والعقلية لدى بعض الأفراد الذين يكون لديهم استعداد مسبق لذلك ، مثل أسلوب التفسير المتشائم لديهم

[٢] تخلق اضطرابات خاصة قد تشمل اضطرابات تصيب الوظائف البدنية فضلاً عن الاضطرابات النفسية والعقلية المؤقتة أو الدائمة .

ويرى كابلان **Caplan** أن الأزمة تحدث للفرد حينما يواجه صعوبات تعوقه عن تحقيق أهداف حياته ، وتمنعه من استخدام أساليبه الطبيعية فى حل المشكلة، وفى موقف الأزمة قد تعجز قوى الفرد الطبيعية على المواجهة وقد يفشل الفرد فى التوافق بسبب إما أن يكون الموقف جديداً عليه،أو لا يكون لدى الفرد القدرة على توقعه أو قد لا تكافئه البيئة على محاولاته وسلوكياته النشطة .

ويوضح جولان Colan كيفية حدوث الأزمة وارتباطها بالعجز من خلال ما يأتى :

- يتعرض الفرد لمجموعة من التوترات الزائدة فى فترة ما فى حياته .
- هذا التوتر يجعل الفرد على غير العادة عرضة للشعور بالفزع والخوف
- يبدأ الفرد فى الإحساس بتوسع موقف الأزمة من خلال ما ينتابه من عدم تـوازن ، سوء تنظيم ، شعور بالعجز ، إدراك أنه لا يملك معطيات التأثير فى الأمور ، وفى النهايـة فإن الفرد يستعيد شعوره بالقلق ، وما يصطحب ذلك من شعوره بالاكتئاب والذى قد يـؤدى فى النهاية إلى إدراك العجز وتعميمه وتوقعه فى المستقبل

والمثال الواضح لذلك هو الردود الفعلية لسجناء الحروب حيث يضرب سـيلجمان مثـالا لحالة أسير أمريكي فى الحرب الأمريكية – الفيتنامية ، فقد تحسنت حالة هذا الأسير وبـدت عليه علامات الصحة والتوافق حتى وهو فى حالة الأسر ، عندما أبلغه الفيتنـاميون أنهـم سيفكون أسره لتعاونه معهم وحددوا لذلك تاريخا معينا ، وكلما كان هـذا التـاريخ يقتـرب كانت روحه المعنوية تزداد ارتفاعا ، ولكن الصدمة كانت شديدة عندما تبين لـه أن الوعـد بفك الأسر لم يكن إلا خدعة من سجانيه ، ولم تكن هناك نية لإطلاق سراحه . عندئذ أخذت حالته تتدهور ، وبدأت معنويات تتداعى وتملكته حالة شديدة من حالات الاكتئـاب ، عـزف خلالها عن الأكل والنوم إلى أن مات بعد فترة قصيرة (عبـد السـتار إبـراهيم ، ١٩٩٨ : ١٣٩) صحيح أن خدعة إطلاق سراح هذا الأسير لم تكن فى شدة الصـدمات الكهربائيـة التي تعرضت لها الكلاب اليائسة ، ولكنها كانت من الناحية النفسية كافية لأن تصيبه بحالـة من اليأس الشديد الذي أودى به للموت ، فعندما يعلم الإنسان أن تصرفاته بلا جـدوى ، ولا يوجد أمل فإن العجز يؤدى إلى تدهور حالته النفسية والصحية بشكل خطير ، ويعطى إدراك السيطرة على الظروف المحيطة أمل له فى الحياة .

وبالرغم من أنه لايمكن تعميم هذه النتائج على المحاربين فى الحروب الأخرى،إلا أن هناك ما تعرضه وسائل الإعلام العالمية لحظة بلحظة فضلا عن يوم بيوم مما يكابده الشعب الفلسطيني المسلم من مجازر جماعية وفردية لا تميز بين أطفال ونساء وسيوخ وعمال وسياسيون ، ومدنيون مسالمون ، بل والأقبح من ذلك تتصيد المجازر اليهودية الركع السجود إنها حقا مشاهد تدمى القلوب وتتفطر لها الأكباد ، وتبعث الحزن والأسى فى

النفوس أن نرى يوميا عجوزا تقف على أنقاض بيتها ولم يبقى لها من ميراث أجدادها إلا روحها التى بين جنبيها ، ومن الأسى أن نرى يوميا أطفالا ونساء حسري يقلبون كفاً على كف على زرعهم وقد طافت بهم مجنذزرات اليهود فجعلته كعصف مأكول، ومن الأسى أن نرى يوميا مواكب الفجيعة تحمل رفات الشهداء إلى مثواها الأخير، ومن الأسى أن نرى يوميا قصف المدن الفلسطينية الآمنة بالمدافع الثقيلة والرشاشات واجتياحها ودك بنيانها بالدبابات والطائرات ٠

كما أن المحاربين الفلسطينيين بعد إجلائهم الدموي عن لبنان إثر الهجوم الإسرائيلي على غرب بيروت، ومذابح صابرا وشاتيلا سنة ١٩٨٢، لقد حيا المحاربين الفلسطينيين بعد تجميعهم فى إحدى البلاد العربية – فيما تصفه مجلة تايم Time حياة مملوءة بمشاعر العجز المتعلم والإحباط والغضب المكتوم والملل القاتل ، وكان شعورهم بالعجز واعتقادهم فى أنهم لا يستطيعون فعل شئ لتغيير النتيجة يصل ببعضهم إلى إشعال النيران فى مخيماتهم ، وهم يعرفون أن مخيماتهم تلك ستكون مصدر الوقاية لهم من لسعة البرد عندما يقبل الشتاء٠ وفى المخيمات الفلسطينية الأخرى كان من السهل على الإنسان أن يشاهد النساء والأطفال يعيشون حياة أقرب إلى حياة الحيوانات التى تجرى عليهم تجارب العجز المتعلم ، فمع تعدد الأحداث المؤلمة–مثل الرعب والخوف عند الاستماع إلى أصوات الجرارات الإسرائيلية ، وبجوارهم المقابر والأشلاء والأعلام السوداء المرفوعة على المقابر ، والزهور الذابلة ، وقطع الملابس أو الأحذية البارزة من تحت الأنقاض على أجساد أصبحت جثثا مدفونة – يشعرون بأنهم لا حول لهم ولا قوة ، ويشعرون بالعجز المتعلم ٠ وبالرغم من دراسة علماء النفس للآثار النفسية والعقلية للعنف النازي ضد الأقليات فى ألمانيا ، إلا انه لا توجد دراسة علمية منظمة للآثار النفسية والعقلية لحياة الرعب والخوف وتعلم العجز والاستكانة التي يحياها الفلسطيني أو العربي في الأراضي العربية الفلسطينية ، وأرى أن هذا الوضع الخطير إذا ساد القلوب والنفوس وسيطر على الأذهان فإنه يقود إلى الاستسلام ، وإقناع الذات بعدم جدوى أي جهود ، لذلك تتولد عقلية تقول (حط رأسك بين الروس وقول يا قطاع الروس) وهذا يؤدى بالطبع إلى فقدان الأمل الذي يؤدى إلى الإحباط واليأس وهذا ما نلاحظه موجودا عند الغالبية العظمى وحتى في

صفوف الشباب الذين لا يرون مستقبلا لهم فى خضم الأحداث التي تتعقد يوما بعد يوم ٠وإن هذه الظاهرة مرشحة للازدياد إذا لم تتوافر بوادر الانفراج فى الأفق الضبابي لا بل السرابى (عبد الستار إبراهيم : ١٩٨٥ ، هشام شرابى ، ١٩٩٨)

كما قد تقضى خطورة فقدان الأمل على الإنسان من الداخل وتجعله يستسلم للواقع بحيث يقبل به ويكتفي بما هو موجود وهذا قتل للطموح ، وقد يؤدى أيضاً إلى اللامبالاة ، كما نقول بالعامية (مثل ماشلحت لاحت) ويمكن أن يهرب من الواقع بحثا عن مكان أخر يحقق فيه مستقبله ، ومن هنا تتفاقم ظاهرة الهجرة " فهذا عالم ليس لنا " فإلى متى نبقى نصارع دون فائدة ، وقد ينغلق المرء على ذاته ، ويصاب بأمراض نفسية منها القنوط ، قد تأخذ فقدان الشهية للأكل والعمل ، لا بل يمكن أن تؤدى بصاحبها إلى الإصابة بالجلطة القلبية والدماغية أو انهيار الأعصاب ، إن لم تؤدى به إلى الجنون والانتحار ٠

هذا وسجلت الكثير من الحالات المشابهة بواسطة الأفلام السينمائية للأشخاص الذين عانوا من الجوع فترات طويلة فى بنجلاديش وأثيوبيا وضحايا الزلازل والكوارث الطبيعية فى جنوب أمريكا ، حيث توقف الكثيرون منهم عن بذل أي محاولات للتغلب على هذه المصاعب وأصبحوا لا يفعلون شيئاً على الإطلاق متجاهلين كل ما يحيط بهم من مشكلات ، مدركين أن قدراتهم على ضبط الظروف المحيطة بهم يشكل ضرباً من المستحيل ،وغالبا ما يرفضون محاولة القيام باستجابات سيطرة أو هرب حتى لو اتضح لهم أنهم سينجحون في تنفيذها فالشخص ببساطة قد يكف عن أن يأمل فى التحكم في الأحداث المحيطة به، وبالتالي يتوقف عن الاستجابة "ومن الممكن أن نوضح بعض العبارات التي نسمعها أحياناً من بعض الأشخاص فى الانتخابات (إن صوتي لا يؤخذ بعين الاعتبار أو ليس له قيمة، والاتجاه العام معروف لدينا وصوتي لن يؤثر فى ذلك)

مكونات العجز المتعلم

لماذا يؤدى التعرض لصدمة لا يمكن الهرب منها لدى الكلب الذي لم يتعلم ببساطة شديدة مهمة الهرب فيما بعد؟ تجيب بعض الدراسات Maier, Seligman & Solomon, 1969; Seligman & Maier, 1967; Seligman, Maier & Solomon, 1971 فعندما تكون الصدمة غير ممكن الهرب منها يتعلم الحيوان أنه غير قادر على التحكم فيها

بواسطة أى استجابة إرادية له ويتوقع نفس هذه الحالة فى المستقبل ، ومن ثم يؤدى ذلك إلى فشل تعلمه فى المستقبل ، ويقلل التوقع من بواعث الكلب لمحاولة الهرب، وبالتالي حدوث عجز فى الاستجابة الإرادية Response Initiation ويعوق التعلم علاقة الاستجابة بإنهاء الصدمة، وبالتالي يحدث العجز المعرفي Cognitive Deficit ، حيث يدرك الكائن الحى على المستوى المعرفي أنه لا يستطيع التحكم فى الموقف ، وتنقصه معطيات التحكم فى الأحداث ، ويتكون العجز المتعلم – بشكل واضح – من ثلاثة خطوات :

(أ) الظروف البيئية السيئة التى يتعرض لها الكائن الحى.

(٢) تحويل هذه الظروف إلى توقعات.

(٣) ظهور سلوكيات تدل على العجز المتعلم عن طريق هذه التوقعات.

ويحول الكائن الحي البيئة الموضوعية فيما يتعلق بدرجة التحكم إلى تمثيلات معرفية من خلال مرحلتين :

[١] يجب على الكائن الحى أن يدرك الاقتران ٠

[٢] لابد للكائن الحى أن يتوقع درجة الاقتران فى المستقبل ، ويعد التوقع وسيط معرفي يتوسط الأحداث البيئية واستجابات العجز المتعلم ، وتقوم المعتقدات والمعارف والعزو السببى بدور هام فى الانتقال من إدراك عدم القدرة على التحكم إلى توقع عدم القدرة على التحكم ٠

وبشكل عام تتكون ظاهرة العجز المتعلم من ثلاثة مكونات أساسية هى: **الاقتران ، والمعرفة ، والسلوك ٠**

حيث يعرف الاقتران في ضوء التحكم ، فالحدث يمكن التحكم فيه عندما تؤثر استجابات الفرد الإرادية Voluntary Responses على نتائج الحدث (اقتران بين الاستجابة والنتيجة) ولا يمكن التحكم فيه عندما لا تؤثر استجابات الفرد الإرادية على مترتبات الحدث ٠ أو تحدث النتيجة عندما يؤدى الشخص سلوكيات إرادية معينة بقدر مكافئ لغياب سلوكيات الفرد (تعزيز عدم الاستجابة) ويحدث العجز المتعلم عندما يتساوى تعزيز الاستجابة مع تعزيز عدم الاستجابة ٠ وتشير المعرفة إلى الطريقة التي يدرك

ويفسر ويتوقع بها الشخص هذا الاقتران ، وبالتالي تتكون عملية التمثيل المعرفي للعجز المتعلم من خطوات ثلاث هى :

١- إدراك الشخص العلاقة بين الاستجابة والنتيجة .

٢- تفسير الشخص هذا الإدراك فالفشل قد يعزوه الشخص للحظ أو القدرة .

٣- يستخدم الشخص إدراكه وتفسيره لتوقع العلاقة فى المستقبل ، فإذا اعتقد الشخص أن قدرته هي السبب فى فشله فسوف تكوّن لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد فى نفس الموقف

ويشير السلوك إلى الآثار الممكن ملاحظتها نتيجة إدراك الاقتران أو عدم إدراك الاقتران بين النتيجة والاستجابة كالسلوك السلبى فى الموقف ، وتعلم الانسحاب ، والكسل (الفرحاتى السيد ، ٢٠٠٤)







شكل (٣) علاقة الاقتران بالتمثيل المعرفي والسلوك

ولتوضيح مفهوم العجز المتعلم نقدم بعض حالات العجز :

الحالة الأولى : السلبية فى معامل الفئران : افترض أن فأرا وضع فى حجرة فولاذية ، وأرسلت إلى قدميه صدمة كهربية مؤلمة بطريقة منتظمة ، وبعد دقيقة واحدة تستمر الصدمة مرة أخرى ، ويهيج الفأر بجنون ، وبنجاح سريع يرتفع لأعلى ، يتسلق الجوانط ويندفع بسرعة على الأرض ، ويتجمد فى حالة سكون ، ولايراعى هذا النوع من الصدمات لما يفعله الفأر .ويتكرر ذلك ثمانى مرات وفى النهاية ينكمش ويتقوقع فى جانب من الحجرة ، وفى كل مرة تأتى الصدمة يستقبلها الفأر بسكون وسلبية وفتور الهمة ، ولامبالاة . فعندما يوضع الفأر فى صندوق يستطيع أن ينهى فيه الصدمة فى حالة مجيئه وذهابه ،

أي عندما يتحرك للجانب الأخر نجده لا يفعل أي محاولة لكي ينهـي الصـدمة ، ونجـد أن دفاعاته البيولوجية Biological Defenses لم تعد تعمل ، وإذا كان لدى الفأر خلايا ورم خبيثة فى جسده قبل أن يصبح عاجزا ، نجد أن هذه الخلايا تنمو بشدة بعد مواقف العجز ، وأن غدده الليمفاوية Lymphocytes لا تعمل بنفس معدلها الطبيعي ، وتعد هـذه الحالـة حالة تامة للعجز المتعلم لأنها تحتوى على مكونات العجز المتعلم الثلاثة وهى :

[١] اكتساب الفأر عدم الاقتران بين أفعاله ونتائجه ·

[٢] توقعه لعدم الاقتران فى المستقبل ·

[٣] سلوكيات سلبية أثناء تعرضه للصدمات الممكن التحكم فيها ·

الحالة الثانية : **الاكتئاب أحادى القطب** Unipolar Depression والـذي حـدث للورا laura والتي تعرضت لأحداث مؤلمة خلال شهر معين – وهى أنها حصـلت علـى درجات منخفضة فى منتصف العام فى علم النفس المرضى ، وسمعت أن صـديقها الحمـيم فى المرحلة الثانوية أصبح على علاقة بفتاة أخرى – جعلتها هذه الأحداث المؤلمـة تعتـاد النوم والخمول والكسل نتيجة لمعارف اكتسبتا لورا نتيجـة اعتقادهـا بأنهـا لا تسـتطيع الحصول على الدرجات التي تؤهلها للنجاح فى المدرسة وأنها غير موهوبة untalented وغير جذابة وتوقعت ألا تجد حبها

وتشكل هذه النواقص مصادر دائمة للفشل وخيبة الأمل ، وفى صباح كل يوم مـن هـذا الشهر ينتابها نوبة من الصرع ، وعلى أثارها تستيقظ وتبدأ يومها ، ومكثـت أيـام كثيـرة خلال هذا الشهر فى سريرها ، وكانت أحيانا تندفع فى البكاء حتى غـذاء الليلـة التاليـة ، وتركت طاولتها ، وفقدت شهيتها للطعام ، وفقـدت عشـرون دولارا خـلال أسـبوعين ، واعتقدت لورا أنها ستتحسن إذا ماتت ·

وتعد هذه الحالة حالة عجز متعلم كاملة لأنها تتضمن مكونات العجز المتعلم ، وهـى أن لورا اكتسبت خاصية عدم الاقتران بين ما تفعله وما تحصل به علـى نتـائج ، وتشـوهت معارفها فى أنها إذا التحقت بمدرسة أخرى لن تنجح فى علم النفس المرضـى ، وهجرهـا حبيبها ، وكان سلوكها سلبيا عندما تستيقظ من النوم ، وبالتالي يجـب وضـع لـورا فـى

مواقف تكتسب فيها أصدقاء جدد ومواقف إنجازية تكتسب فيها القدرة على التحكم تـدريجيا ، ويجب تدريبها على تعلم أن جهدها أساس التحكم فى الأحداث .

الحالة الثالثة : **العمل فى بوليصات التـأمين** : يؤدى إلى إنهاك قوى وسريع لمن يعمل فيها كونها مليئة بالإحباط وخيبة الأمل والنكسات والتي يستحيل تجنبها وذلك لعـدم توقـع الفرد التحكم فيها ، وإدراك عدم جدوى التحدث مع العملاء وتنتابه تحريفات معرفية عن مدى نجاحه فى المستقبل (Peterson, Maier & Seligman,1995:11-12) .

وفى هذا الصدد يذكر سيلجمان واسـكولمان (Seligman&Schulman,1986) أن التفسيرات المعرفية المتفائلة ينبئ بالنجاح فى هذه المهنة والتي تتيح لهم مقاومة الإنهـاك والاستمرار فى محاولة حلى أى مشكلة ، والعكـس نجـد أن ذوى الأسـلوب التفسـيري التشاؤمي والذي لا يعترف بعقلانية النجاح يؤدى إلى سرعة الإنهاك ، والاستسـلام لأيـة مشكلة تأمينية صعبة تواجههم .

وواحد من أكثر الإيضاحات دلالة وحجة على قوة التفاؤل فى إثارة دافعية الناس هـى الدراسة التى أجراها سيلجمان على مندوبى التأمين فى إحـدى الشـركات ، وتتعلـق الدراسة بالقدرة على تقبل المندوب لرفض العميل عقد بوليصة تأمين ، وهو أمر أساسى فى هذه المهنة ، وكثيرا ما يكون نسبة الرافضين لعقد البوالص أكثر من نسبة القابلين لها فى فترة زمنية معينة مما يثبط العزيمة عند المندوب .

ولهذا السبب فإن حوالى ثلاثة أرباع بـائعى بـوالص التـأمين يهجـرون المهنـة ويتركونها فى الثلاث سنوات الأولى من عملهم ، وقد وجد سـيلجمان أن البـائعين أو مندوبى المبيعات الجدد الذين يكونون متفائلين بطبعهم باعوا ٣١% أكثر من البـوالص فى العامين الأولين فى عملهم قياسا إلى المندوبين المتشائمين ، وخلال العام الأول هجر المهنة من المندوبين المتشائمين ضعف من هجرها من المندوبين المتفائلين .

والسؤال الأن هو : لماذا تسبب الفروق فى التفاؤل هذه الفروق فى المبيعات ؟ والإجابة أن التفاؤل مكون من مكونات الذكاء الوجدانى . فكل كلمـة قيلـت لمنـدوب التـأمين أصبحت هزيمة صغيرة ، ويكون رد الفعل الانفعالى على الهزيكة حاسم جـدا بالنسـبة

للقدرة على المضى إلى الأمام ولاستجماع الجهد وتنظيمه والاستمرار بدافعية عالية ، وكلما ارتفعت استجابات الرفض (لا) تدهورت الحالة المعنوية للمندوب ، مما جعل من الصعب عليه شيئا فشيئا الاستمرار فى الاتصال بالعملاء ٠ ومثل هذا الرفض يكون صعباً بصفة خاصة بالنسبة للمتشائم الذى يفسر الموقف على نحو معنى ويخرج بنتيجة تقول " إننى فاشل فى هذا العمل " أو " إننى لن أعمل أبداً كمدوب مبيعات " وهذه التفسيرات من شأنها أن تولد اللامبالاة والهزيمة ، والاعتقاد فى معطيات العجز الداخلية ، إن لم يكن الاكتئاب ، والمتفائلون من الناحية الأخرى يقولون لأنفسهم " إننى استخدمت المدخل الخاطئ "أو" أم هذا العميل الأخير كان فى حالة مزاجية سيئة " وبعدم رؤيتهم لأنفسهم كفاشلين وإرجاعهم الفشل إلى أسباب أخرى خارج ذواتهم فإنهم يستطيعون تغيير مدخلهم فى الاتصال التالى بالعملاء ٠وبينما تنتهى المواجهة الذهنية بالمتشائم إلى اليأس فإن وجهة المتفائل تفتح له باب الأمل ٠

الوفيات فى دور الرعاية : ففى دور رعاية تتكون من طابقين ، وبها ١٠٠ مسن متوسط أعمارهم ٨٠ سنة ، قرر عالمان نفسيان شهيران هما رودن ولانجر Rodin & Langer أن يقدما بعض الأشياء الإضافية الجيدة للمستشفى تتضمن نباتات زينة وأفلام سينمائية ، وفى مقابلة مع المرضى المقيمين بالطابق الأول ، أخبر مدير المستشفى المرضى بقوله " لقد اندهشت ، لا أعلم أن الكثير منكم لم يدرك التأثير الذي حصل عليه هنا ، لقد أصدرت قراراً قبل مجيئكم هنا ، ويجب أن تعملوه الآن ، لا بد أن أنتهز هذه الفرصة ، وأعطى كل واحد منكم هدية المستشفى ، أمامكم بعض نباتات الزينة التى يمكنكم تخير أحدها حسب تفضيل كل واحد منكم ، وأن تأخذوه معكم إلى غرفتكم ، بشرط أن تقوموا بسقائه بأنفسكم، وشئ آخر وهو أنني أرغب في أن أخبركم بأننا سوف نعرض عليكم فيلم سينمائي ليلتين ، وعليكم اختيار الليلة التى ترغبون فيها ، رؤية هذه الأفلام من بين ليلتي الخميس والجمعة

وفى الطابق الثاني تم إعطاء المرضى نفس الأشياء ، ولكن تحت ظروف مختلفة ، حيث تم إخبارهم بأنني اندهشت من العديد منكم لا يعرف شيئاً عن الأشياء المتاحة لكم ، فنحن

نشعر أن مسئوليتنا هي أن نجعل هذه المستشفى مكان نفتخر به ، ونريد أن نفعل كل شئ بإمكاننا لكى نساعدك على ذلك ، وانتهز هذه الفرصة ، وتقدم المستشفى لكل واحد منكم هدية عبارة عن نبات زينة من خلال ممرضة كل منكم ، ونعرض عليكم فيلما سينمائيا ليلة الخميس والجمعة وسأخبركم عن ميعاد مشاهدة كل واحد لهذا الفيلم .

من خلال هذا المثال نلحظ أن مرضى الطابق الأول أكثر سيطرة على حياتهم ، كما كانوا يمنحون فرصة جيدة للاختيار ، وهى اختيارهم لميعاد مشاهدة الفيلم ، واختيار نوع نبات الزينة ، فى الوقت الذى لا يتوافر ذلك لمرضى الطابق الثاني ، ومن ثم وجدا أن مرضى الطابق الأول أكثر نشاطاً ، وارتفعت معنوياتهم ، وانخفض اكتئابهم ، وبعد ١٨ شهراً وجد أن المجموعة التى كانت بسيطرة وحرية الاختيار فى الحياة كانوا أكثر نشاطاً وسعياً بكل المقاييس ، لذلك فإن عدد من وافتهم المنية من هذه المجموعة أقل بكثير من وفيات المجموعة الثانية التى لم تتمتع بحرية الاختيار أو التحكم فى حياتها . وتعد هذه حالة عجز متعلم كاملة ، حيث تتوافر فيها الأحداث غير المقترنة بالاستجابة ، والتى تؤدى إلى نتائج سلوكية ومعرفية ودافعية مضطربة .أوضحت هذه الحقيقة المدهشة بقوة أن القدرة على الاختيار والسيطرة على مجريات الأمور بحياة الإنسان يمكن أن تنقذ حياته من الموت المحقق ، بل وربما أن الشعور بالعجز هو ما يؤدى إلى الموت .

امرأة يساء معاملتها : باختصار بعد أن تزوجت جو Jo من بول Paul اعتادت الجلوس فى أحد أركان حجرة زواجها كل مساء سبت . حيث كانت هذه حياتهم كاملة ، حيث انغمر كل منهم فى شرب المسكرات ، وعندما رجعوا إلى منزلهم المكون من حجرة واحدة .حيث تمكن بول من إساءة جو ، بان ضربها على وجهها وبطنها متهماً إياها بغزل الرجال الآخرين . وبمرور الوقت أصبح بول أكثر وحشية ، وكانت جو منشغلة فى معالجة جروحها . وحاولت أن تتحدث إلى أصدقائها ، ولم يسمع أحد لما تقوله بجدية وعناية ، وفكرت فى ترك زوجها ولكنها لم تعرف إلى أين تذهب ، وعندما حلت ليلة السبت بدت وكأنها مسكينة ، مستسلمة ، سلبية ، وسهل التأثير عليها ، وأكثر انصياعاً لأفكار الآخرين ، وكانت تبدوا أكثر غباء ، وفى الأسبوع التالي هددها بالضرب من خلال طلقة رصاص قد اشتراها . وفى مساء سبت بعد ثلاث سنوات من الإساءة ، ازداد خوفها على حياتها، حيث

ازداد بول فى الإساءة إليها بأن ضربها بمسدسة ، وخلع اثنان من أسنانها ، وعندما انفجرت فى المعارضة والاحتجاج تشوق زوجها أن تفعل شيئاً ، وأن تخرج من شعورها بالعجز ، حيث أخذت المسدس وأطلقت طلقتين فى رأسه

وبالرغم من وضوح ظاهرة العجز المتعلم لدى المرأة المساء معاملتها ، إلا أنها تعد حالة غير كاملة ، حيث أننا لا نعرف هل يساء إلى المرأة بصرف النظر عما فعلته، أو أن أفعالها وسلوكها هى التي تستجر الإساءة الموجهة إليها ، ومن ثم فإن مراحل العجز قد تكون غير كاملة فى هذه الحالة ، إلا أنها توضح وجود العجز لدى المرأة المساء معاملتها (Peterson , Maier & Seligman , 1995: 8-13) .

بعض خصائص الأفراد الذين يتصفون بالعجز المتعلم

يرى سيلجمان أن الشعور بالعجز هو حالة من عدم الرغبة فى التفوق ، وإتمام المهام الصعبة ، وأيضا عدم الرغبة فى بلوغ معايير التفوق على الآخرين ، وانعدام روح المنافسة ويمكن توضيح بعض خصائص ذوى العجز :

[١] عدم القدرة على تحقيق الأهداف المرغوب فيها بسبب ضعف الإمكانيات .

[٢] الافتقاد إلى التغذية الراجعة التى من شأنها مساعدة الفرد على تعديل أو تغيير أو الاستمرار فى التمسك بخطط الملائمة لتحقيق أهداف مرغوبة .

[٣] تتسم شخصية العاجز بعدم التكامل بين الأنا والأنا العليا والذي بدوره يؤدى إلى عدم القدرة على تحقيق أهدافه المرغوبة ذات الطابع التفاؤلي .

[٤] لا يؤدى المهام بيقظة وانتباه ، كما أنه لا يبصر العقبات وليس لديه القدرة على تحمل ما يواجهه من صعاب من أجل تحقيق أهدافه المرغوبة

[٥] يسعى الفرد العاجز إلى تحقيق النجاح فى نوع واحد من الأهداف مضمونة التحقيق لفرط سهولتها أو الأهداف مضمونة الفشل لصعوبتها ، ولا يأمل فى تحقيق الأهداف معتدلة الصعوبة والتي تتحدى إمكاناته وقدراته حيث يظل الأمل مفقودا بالنسبة له ، والمخاطرة لليأس تعنى أن أهدافه غير مؤكدة التحقيق ، كما أن عدم تعيينه بالمخاطرة لا يثير رغبة

الحصول على معلومات مباشرة تساعده على تحقيق أهدافه المرغوبة (الفرحاتى السيد ، ١٩٩٧)

[٦] يظن العاجز أن النتائج رهن للحظ والصدفة ، ولا يشعر بالزهو إذا حقق هدفا معينا وذلك لأنه لم يبذل أى جهد من أجل تحقيقه ، فهو يعتقد بأهمية الحظ دون المهارة ٠

[٧] يستسلم بسهولة لأى انفعالات تؤدى به إلى تعلم العجز Mikulincer & Caspy (1986 ٠

[٨] العاجز فى تقويمه ينظر إلى السلبيات والأخطاء ويضخمها٠

[٩] يدرك الأحداث الحسنة والمبشرة فيما يتفق مع نفسيته العاجزة ٠

[١٠] أكثر إقلاعاً وأقل إصراراً فى وجه الفشل (Ames,1992:261) .

[١١] أقل توقعاً للنجاح،وإذا نجحوا لا يستطيعوا تصديق أن نجاحهم من جهدهم وقدراتهم ، وأكثر توقعاً للفشل (Dweck,1986:1040) .

[١٢] أقل إنتاجاً للسلوك (Dweck,1986:1041) .

[١٣] يتوجهون لهدف الدرجة بدرجة اكبر من توجههم التعلم (Stipek :1998: 106)

[١٤] يتوجهون للحالة بدرجة اكبر من توجههم للفعل (kuhl, 1981: 156)

[١٥] أقل استخداماً للإستراتيجيات الايجابية (Mikulincer ,1989 : 129)

[١٦] سلبيين عند تعاملهم مع المشكلات أو ما يسمى " بالسلبية مقابل الإيجابية " (Hokoda & Fincham ,1995 :376)

[١٧] انخفاض فى الدافعية المهنية وغياب الرغبة فى المبادرة بالقيام بسلوك غير عادى أو طرح فكرة تحمل الجديد وغير المعروف (على عسكر ، ٢٠٠٠)

[١٨] اقتناع شخصى بعدم إمكانية التحكم فى ظروف العمل ، وبالتالى التكيف معها حتى وإن كان ذلك على حساب صحته النفسية والبدنية ٠

[١٩] غياب أو انخفاض الرغبة فى مواجهة المشكلات والتغلب على المعوقات التى تواجه الفرد ٠

[٢٠] رفض وتجنب المعلومات التى تساهم فى إعادة التحكم أو التعامل مع الأحداث من حوله (Cheniss , 1983)

وتؤكد دويك (Dweck;1986: 1043) أن ذوى الشعور بالعجز المتعلم أكثر انسحاباً عند مواجهة الصعوبات، وأكثر توقعاً للفشل ، وأقل مبادأة ، وأقل تحملاً للمسؤولية ، ويدركون أن عوامل النجاح والفشل خارج نطاق تحكمهم ، ولا قيمة لجهدهم وسماتهم الشخصية فى التأثير على النتيجة ، ويدركون أن فشلهم نتيجة لنقص قدرتهم أو لعوامل خارجية بعيدة عن نطاق تحكمهم ، أو تجاهل دور الدافعية، ويدركون الاستقلالية التامة بين سلوك الفرد وتمثله أو انسحابه من المثيرات المؤلمة ،ويشعرون أنه بالرغم من بذلهم للجهد فإن النتيجة لا تتغير .

كما أنهم يستخدمون إستراتيجيات فقيرة لحل المشكلات ويتشتت انتباههم ويشعرون بأن جهدهم وإصرارهم من أجل لاشيء . وعجزهم يقف خلف الإنجاز المنخفض ، وهو أداه لضعف المهارات الاجتماعية. وفى النهاية يحصلون على رسالة توحي لهم بأنهم عديمو القيمة Worthless ويائسون، ويشعرون بالعجز فى إتقان أي مهمة . ولا يعتقدون فى التحسن ، والغالبية العظمى من ذوى العجز المتعلم دائمي الإقلاع ، ومولعون بالتعرف والشهرة من خلال الزعامة Bully على من هو أضعف منهم ، وأن يكون لهم نفوذ Tease،ويعملون فقط من أجل المكافآت الخارجية، ولا يميلون للتعلم والمهمة ويميلون للحصول على الدرجات والنجوم والشكولاته والنقود...الخ،وعندما يدخلون مرحلة المراهقة يعادون للمجتمع لكي يحصلوا على السلوك المقبول اجتماعيا من وجهة نظرهم ، ويشعرون فى النهاية بأنهم لا يملكون أي خيارات لاعتقادهم فى عدم قدرتهم على النجاح فى إتمام أي مهمة (Dweck , 2000; Ames , 1992 ; Seligman , 1998) .

والتقرير الذي وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس والتي كان يرأسها سيلجمان لوصف هؤلاء التلاميذ " بأنهم فاتري الهمة ومهملين وأحيانا مشلولين الإرادة Listless And Inattentive And Sometimes Disruptive ، ولا يستطيعون تكملة أعمالهم ، ويقلعون بسرعة وبسهولة عندما يواجهون مهام صعبة ويصبحون قلقين عندما يأخذون

اختباراً ، والوصف الدقيق لهم أنهم يفعلوا كما لو كانوا عاجزين عن الأداء (Seligman 2000,)

ويؤكد ميكلنسير (Mikulincer , 1988 , 1989 , 1990 , 1990 , 1994) أننا غالبا نرى هؤلاء الأفراد كما لو كانوا سلبيين وخائفين من المحاولة ، وان الجهد بالنسبة لهم يبدوا عديم الجدوى ، ويقلعون بسرعة عن المحاولة ، وتنموا لديهم استراتيجيات هدم الذات self -Defeating strategies والتى تؤدى بهم فى النهاية إلى فشل أكثر . وهم يحاولون من أجل أهداف غير قابلة التحقيق ، وهم مماطلين أو مرجئين procrastinate وينجزون المهام التى تتطلب أقل جهد . وهم مكتئبين وأحد أشكال اكتئابهم الغضب .ويشعرون بالغباء ، لذلك عندما يحاولون أن يشعرون أن محاولاتهم لا قيمة لها .

التجارب الأولى للعجز على الإنسان Early Human LH Studies

ميز ميكلنسير (Mikulincer, 1988) بين دراسات العجز المتعلم لدى الإنسان والحيوان ، حيث يذكر أنه بالرغم من أن العجز المتعلم لدى الإنسان والحيوان يشير إلى تغير فى الأداء نتيجة الأحداث غير القابلة للتحكم ، إلا أن التوجهات النظرية والتجريبية تؤكد أنهما يختلفان إلى حد بعيد ، فتحاول أبحاث العجز المتعلم لدى الحيوان أن تصف بدقة التفسيرات البيئية لهذه الظاهرة ، وتسترشد أساسا بتفسيرات السلوكيين الجدد والبيولوجيين . وتحاول أبحاث العجز المتعلم لدى الإنسان أن تصف بدقة إسهامات كل من العوامل البيئية والشخصية فى حدوث العجز المتعلم ، وتسترشد أساسا بالتفسيرات المعرفية التى تؤكد على إدراك الذات لنقص القدرة على التحكم ، وإعمال الفرد لعقله عند التعرض لنتائج غير ممكن التحكم فيها .بالإضافة إلى وجود متغيرات أخرى تفرق بين أبحاث العجز المتعلم لدى الحيوان والإنسان مثل الأحداث الإيجابية غير الممكن التحكم فيها ، وإمكانية تعميم استجابات العجز المتعلم .

ومن ثم فإن هناك تشابهاً بين تجارب العجز المتعلم لدى الإنسان والحيوان ، ومن التجارب المبكرة تجربة هيروتو (Hiroto , 1974) والذي عرض فيها مجموعة من طلاب الجامعة إلى ضوضاء يمكن الهرب منها من خلال الضغط أربع مرات على زر كهربائي (

مجموعة الهرب) مجموعة ثانية (مجموعة تدريب العجز) والتي تم تعريضها إلى ٥٠ حالة ضوضاء وهى ضوضاء لا يمكن التحكم فيها من خلال استجابات المفحوص بالمقارنة بمجموعة الهرب ۰ وبعد ذلك تستقبل كل من المجموعتين نفس كمية الضوضاء ، ونفس زمن استمرار تعرضهم للضوضاء ، ومجموعة ثالثة لم تتعرض لأي ضوضاء وفى مرحلة الاختبار تم تعريض المفحوصين لعدد ٢٠ حالة ضوضاء مرتفعة ، وتم إخبار المفحوصين أنهم يستطيعوا عمل شئ لإيقاف هذه الضوضاء وهو التحرك من مكان لآخر أو الضغط على زر متوافر في الموقف التجريبي، أظهرت النتائج عموما أنه مثل نتائج تجارب العجز لدى الحيوانات وجد أن مجموعة المفحوصين الذين تعرضوا لتدريب العجز أقل احتمالا فى تعلم الهرب من الضوضاء بالمقارنة بالمجموعتين الأخريين ، ولم يتأثر أداء كل من المفحوصين فى مجموعة الهرب ، والمجموعة التي لم تتعرض لظروف تجريبية

ومن التجارب الأولى تجارب استخدمت المشاكل المعرفية غير القابلة للحل مثل تجربة أجراها هيروتو وسيلجمان (Hiroto & Seligman , 1975) وفيها عرض الباحثان مجموعة من المفحوصين لثلاثين مشكلة غير قابلة للحل من مشكلات تكوين المفهوم ، ومجموعة ثانية لم تتعرض لمثل هذه المشكلات ، ومجموعة ثالثة تعرضت لمشكلات قابلة للحل ، أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق بين الثلاث مجموعات ، حيث وجد أن المجموعة التي تم تعريضها لمشكلات قابلة للحل تعلمت القدرة على التحكم ، وأدركت أن الجهد يؤدى الاستجابة ، بالمقارنة بالمجموعتين الأخريين ، وانتهى الباحثان إلى أن الضوضاء غير الممكن التحكم فيها تؤدى إلى العجز المتعلم ، وتعوق أداء حل المشكلة ، وتشتت انتباه الفرد ، وتربك تفكيره ، وإذا ما استمرت الضوضاء يصل الفرد إلى نقطة يشعر عندها بأنه لا يستطيع التحكم فى الأحداث ۰

وفى إحدى دراسات سيلجمان (Seligman , 1977) تم تقسيم عينة من طلاب الجامعة الأمريكان إلى فئتين فئة مكتئبة وأخرى غير مكتئبة على أساس اختبار بيك Beck Depression Inventory ثم أعطيت لهم عدة محاولات لنوعين من المشكلات ۰إحدى هذه المشكلات هو الطلب من المفحوص أن يخمن أن الشريحتين سوف تظهر فى مناسبة معينة " وكان الترتيب عشوائيا ۰ والمشكلة الثانية كانت عبارة عن إزالة أو تحريك منصة

platform لمنع كرة من الصلب من الاستمرار فى التدحرج ٠فى النوع الأول من النشاط لم يكن مطلوبا أى مهارة ، بينما فى النشاط الثانى كانت هناك بعض المهارات المطلوبة ٠وبعد كل محاولة كان الباحث يسأل المفحوصين عما إذا كانوا يتوقعون النجاح فى المحاولات المقبلة ، ولقد وجد أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى اختبار الاكتئاب لم يدركوا أن أى نشاط يقومون به سوف يجلب لهم المكافأة ، بينما الطلاب الذين حصلوا على درجات أقل فى اختبار الاكتئاب وجد أنهم يتأثرون بالنجاح أو الفشل فى النشاط التالي الذى يتطلب المهارة ٠وامتدت هذه التجربة إلى ما هو أبعد من ذلك عن طريق تحريك زر كهربائي مختفى بحيث يكون لدى المفحوص اعتقادا خاطئا بالنجاح والفشل فى كل محاولة ، وبذلك تم إدخال نجاح المفحوص أو فشله فى التجربة ٠ وبالرغم من ذلك تبين أن المكتئبين عندما تنجح بعض محاولاتهم فى السلوك لم يؤدى هذا السلوك إلى زيادة توقعهم للنجاح فى المحاولات التالية ٠

فالإنسان قد يشعر بالعجز عندما يجد أن نشاطاته قد أصبحت غير مجدية ، وأن كل عائد من أى نشاط يقوم به هو الإهمال والمعاقبة ، والنظرة الدونية للذات ، هنا يجد نفسه فى حلقة مفرغة ، ومن ثم يجد نفسه – كما يقول عبد الستار إبراهيم – متباطئا ، متقاعسا ، وفاقدا للأمل ، ويعانى الاكتئاب ٠

وأظهرت الأبحاث المبكرة أيضا أن تأثيرات العجز المتعلم لدى الإنسان تأتى بعد خبرات الإبدال Vicarious Experience للضوضاء غير القابلة للتحكم ، فمثلا عرض ديفلس وآخرون (Devellis et al , 1978) مجموعتين أحدهما تشاهد نماذج غير قابلة للتحكم ، والأخرى تشاهد نماذج لديها القدرة على التحكم ، ثم تم وضع المجموعتين فى مهام اختبار مشابهة ومتساوية الصعوبة ، وجد الباحثون أن المجموعة التى شاهدت نماذج العجز اكتسبت هى الأخرى العجز على نفس المهام ، أما المجموعة الأخرى فتعلمت أساليب حل المشكلة ، واقتنعت أن فى إمكانها القدرة على التحكم فى هذه المهام ، وبطريقة مشابهة وجد برون وانيو (Brown &Inoye,1978) أن الأفراد الذين يلاحظون نماذج تتسم بالقدرة على التحكم تعلمت هى الأخرى القدرة على التحكم ، أما الأفراد الذين يلاحظون نماذج عاجزة تعلمت هى الأخرى عوامل عديدة للعجز منها ، أنها تعلمت الانسحاب عندما

تواجه أقل صعوبة وتعلمت الكسل لاقتناعها فى عدم قدرتها على التحكم ·وانخفضت مثابرتها وإصرارها على إتمام المهام ، وتوقعت العجز فى المهام اللاحقة ·

وتحاول بعض الأبحاث المبكرة للعجز المتعلم تفسير استمالة induce عدم القدرة على التحكم فى ضوء التعليم اللفظي verbal instruction أى إيحاء للفرد أنه لا يستطيع التحكم فى الأحداث (Glass &Singer, 1977;Sherrod &Downs , 1974)وأوضحت البحوث المتقدمة عدم فاعلية استخدام التعليم اللفظي لأنه وسيلة غير مناسبة فى تشكيل العجز ، وتظهر فقط عند إخبار المفحوصين فى بداية مرحلة تدريب العجز أن النتائج غير ممكن التحكم فيها ، وأن أنسب تدريب على العجز يتكون من التعرض لمواقف فعلية مؤلمة و مشكلات غير قابلة للحل ·

وهنا لم يكتف سيلجمان بدراسة الظروف التى تؤدى إلى حدوث حالة العجز المتعلم نتيجة التعرض المستمر للعقاب ، وللظروف المؤلمة والخالية من التدعيم والتشجيع والأمل فى الهرب ، بل ذكر أيضا بعض الملاحظات عن العلاج والشفاء من هذه الحالة ، ومن ذلك مثلا أنه لم يقنع فقط بفك القيود الكلاب وترك الفرصة لديها للهرب إلى بيئة آمنة ، بل كان يدربها ويعلّمها على تكوين استجابة معارضة للعجز المتعلم ، أي الأمل المتعلم ، وبتدريبها على تعلم واكتساب الأمل كان يجرها عنوة من البيئة المهددة إلى الجزء الأمن من صندوق التجربة ، إن هذا لا يعنى ألا يكتفي المعالجون والآباء والأصدقاء للمصابين بالاكتئاب بتوجيه النصائح إليهم بالتغير ، فمن الضروري أن يوجهوهم أيضا نحو ممارسة النشاطات السارة ، والبعد عن النكد والتهديدات ، وأن يقوم الواحد منهم بدور أكثر إيجابية لتحقيق أى مكاسب علاجية لدى المريض ·

كما تركز غالبية دراسات العجز المتعلم لدى الإنسان على أهمية التعليمات الأولية كأساس الوقاية من العجز، حيث إذا أعطينا للأفراد لهم معلومات تفيد بأنهم يمتلكون مقومات ومعطيات حل المشكلة ، وأنهم يستطيعون فك رموزها وغموضها فى هذه الحالة وبطريقة غير مباشرة نعلم الأفراد عدم التركيز على استقلال الاستجابة والنتيجة ، وأن حل هذه المشكلة دالة فى مقدار جهدهم المبذول ·وأخيراً إذا لم يواجه المفحوصين صعوبات فى حل هذه المشكلة ، فإنهم لا يدركون العجز ويدركون أنهم يمتلكون مقومات التحكم·وإذا

قابلت المفحوصين مشكلات صعبة الحل، وفى نفس الوقت يمتلكون تفسيرات معرفية متفائلة تشعرهم بأنهم قادرون على التحكم فيها،ويستطيعون استخدام استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة ، وعندما يعجزون على حل هذه المشكلة نجدهم يدركون أن الصعوبة لا تكون داخل ذاتهم ، ولا يندهشون من عدم قدرتهم على حل هذه المشكلة وقد تنمى هذه الاستراتيجيات لدى الفرد : الإدراك المنطقي للمشكلات . التوقع المتفائل للقدرة على التحكم .التركيز على أسباب الإخفاق والفشل ، الانفعالات الإيجابية التى تعيد تركيز الفرد على المشكلة ، التفكير العقلي المتفائل الذي يجعل الفرد يستبشر النجاح ، التفسيرات المنطقية والعقلانية لخبرات الفشل ،

إن العجز المتعلم هو محصلة أساسية للهزيمة والفشل ، ومادام هذا العجز المتعلم يمكن علاجه كما قال سيلجمان من خلال اقتناع الفرد بأن أفعاله ذات جدوى ، فإنه يمكن تعليمه كذلك أن يفكر بطريقة مختلفة حول ما أدى به إلى الفشل ، وإذا تمت أيضا زيادة ثقة المرء بنفسه ، وتقوية حالة توكيد الذات Self- Assertiveness لديه من خلال القول له وإقناعه بطرائق متنوعة مباشرة وغير مباشرة بأن أفعاله تحدث فرقا مهما حقا ، وإنه ينبغي أن يسعى دوما نحو التحكم والإتقان – فى عمله – كما ينبغي أن نبحث معه عن الجوانب الإيجابية السابقة في حياته ونؤكدها ، وبذلك نقوى من مناعته ضد العجز المتعلم ،

تحول سيلجمان بعد دراساته هذه من الاهتمام بالعجز المتعلم إلى الاهتمام بالتفاؤل المتعلم learned optimism ، ونشر حوله كتابا بعنوان،التفاؤل المتعلم وصدرت طبعته الثانية عام ١٩٩٨، وفيه قال بأهمية الأمل والتفاؤل ، فالأفراد والجماعات والشعوب الأكثر تفاؤلا هى التى تبقى وتستمر، والأكثر يأسا وشعورا بالإحباط والفشل هى التي تضعف وتندثر ، يبقى المتفائل يستمر فى وجه العجز والفشل ، فهو عندما يكون ظهره للحائط محاصرا يبقى ويستمر ، عندما تلاحقه الصدمات والنكسات ، وقد قدم سيلجمان فى كتابه هذا كثيرا من التوجيهات والأساليب الخاصة بتعلم التفاؤل وقياسه ، والاستفادة منه فى الحياة بشكل عام، ولدى العاجزين القانطين بشكل خاص(شاكر عبد الحميد ، ٢٠٠٣: ٤٦٤)

وتحدد الدراسات أيضا أن الأفراد – مثل الحيوانات – يمكن تحصينها ضد العجز المتعلم من خلال تعريضهم لأحداث ممكن التحكم فيها وإكسابهم مفهوم الأمل المتعلم Learned

(Thornton &Powell , 1974) Hope وبالرغم من ذلك وجدا جونيز وآخرون (Jones Et Al , 1977) وناشن وماسد (Nation &Massed ,1978) أن إجراءات التحصين ضد العجز المتعلم تكون فى جداول التعزيز،ولاسيما التعزيز الجزئي للنجاح وإكساب الأفراد معطيات التحكم فى الأحداث .

على أن هؤلاء العلماء لم يكونون فى واقع الأمر أول من تعرضوا لدراسة هذه الظاهرة ، إذ كشفت بعض الدراسات السلوكية عنها بطريقة عفوية منذ أكثر من خمسين عاماً وذلك فى تجربة لمورر وفيك Mowrer & Viek ,1948 التى أحضر فيها عينة من الفئران مكونة من مجموعتين (أ و ب) تعرضتا للجوع فترة من الزمن ثم أعطيت كل منها فرصة لالتهام الطعام لمدة ١٠ ثوان قبل التعرض لصدمة كهربائية شديدة ومفاجئة ، وكانت هذه الصدمة تنتهي بالنسبة لأى فأر من المجموعة (أ) يقفز عاليا كنوع من التدعيم الإيجابي ، وبالفعل تعلمت الفئران من هذه المجموعة استجابة القفز لأعلى عند تعرضها للصدمة. أما بالنسبة لفئران المجموعة (ب) فكانت الصدمات الكهربائية لا تمنع عنها عشوائيا بصرف النظر عن سلوكها ، هذا علماً بأن كمية الصدمات التى تعرضت لها كل من المجموعتين كانت واحدة . وقام الباحثان بعد ذلك بملاحظة الفئران وهى تأكل بقصد تقرير ما تعانيه من انفعال الخوف نتيجة لتعرضها لهذه الخبرة حيث أنه كان معروفا قبل ذلك أن الخوف يؤدى إلى فقدان الشهية ، وقد تبين أن فئران المجموعة الثانية (ب) وهى التى يمكن القول بأنها قد تعرضت لخبرات العجز المتعلم من جراء الصدمات الكهربائية التى كانت تستمر بصرف النظر عن محاولاتها لمنعها – لم تأكل إلا قليلاً جداً إذا ما قورنت بالمجموعة التى لم تتعرض لهذه الخبرات . أى أن الفئران التى كانت تنهى الصدمات الكهربائية بمحاولاتها – وهو القفز لأعلى – كانت أقل انزعاجاً وتوتراً بالرغم من تعرضها لقدر مساو من الصدمات الكهربائية لما تعرضت له المجموعة الأولى (Mckean 1994 ، عز الدين جميل عطية ، ١٩٩٣)

وفى البحوث التالية لاحظ ركتر (Ricter,1958) كثيرا من حالات الموت المفاجئ بين الفئران خلال التجارب ، فمثلا لوحظت حالات غرق كثيرة غير معروف أسبابها بعد فترات وجيزة منذ بدء الفئران للسباحة ، وذلك فى الدراسات التي أجريت لاختبار قدرتها على

تحمل السباحة ، وكانت قبل هذا الاختبار تمسك باليد بطريقة تمنعها من الحركة ثم توضع بعد ذلك فى إناء ضيق لمدة طويلة ٠ويقول ركتر إن المأزق التى كانت تتعرض له هذه الفئران لم يمكن حله إلا بطريقة الكفاح أو الهرب Fight Or Flight بل كان فى الواقع يؤدى إلى حالة ظاهرة من اليأس والاستسلام ٠وتم التوصل إلى نتيجة مؤداها أن إحساس الكائن الحى بانعدام فاعليته وقدرته على السيطرة على الأحداث البيئية التى يتعرض لها أثار سيئة على حالته الصحية والنفسية (Seligman , 1992 : 14) ٠

إدراك العجز

يجب أن يشمل تعريف العجز على إدراك الفرد لموقف العجز، ويعتمد إدراك الفرد لموقف العجز ليس فقط على عدم الاقتران بين الاستجابة والنتيجة ولكن أيضا على صيغة الفرد Schema فى التحكم،ومعارفه عن المهمة،وتفكيره العقلاني، أو انفعالاته ، أو توجهه العقلي فى مواقف الفشل ، أو توقعاته المتفائلة للنجاح ٠

على هذا الأساس من الخطأ عند تفسيرنا للعجز المتعلم أن نعتمد على وجهة نظر قاصرة تهتم فقط بتعريض الأشخاص لمواقف غير ممكن التحكم فيها ، دون النظر إلى معتقدات الأشخاص وأهدافهم واهتماماتهم ، وتاريخ تعرضهم لمثل هذه النتائج ، وتفسيراتهم العقلانية للأحداث، وميلهم وحبهم لحل مثل هذه المشكلات ، وتاريخ الإنجاز لديهم ، وتجاهلهم للآثار الضارة للفشل ، ولفهم العجز المتعلم لدى الإنسان يجب أن يدرك الشخص المعنى المصاحب للفشل غير الممكن التحكم فيه ، أى الأضرار الشخصية للفشل على السعادة النفسية والتكيف النفسي ٠

ومن ثم فإن معنى العجز يدور حول نتائج عدم توافق الشخص مع البيئة Person - Environment Mismatch الناتج عن الفشل غير الممكن التحكم فيه ، فموقف العجز يعد موقف لتحقيق هدف Goal - oriented فالمفحوصين يضعون هدف (حل مشكلة) وطريقة تحقيق هذا الهدف ، ففي مواقف معينة مثلا قد تؤدى طرق الفرد واستجاباته إلى تحقيق هدف ما ، ولكن فى موقف العجز يكون الهدف غير قابل التحقيق ، وبالتالي يوجد تعارض بين ما تسمح به البيئة وما يرغبه الشخص ، فقد يضع الفرد خطط محكمة التنظيم

لتحقيق هدفه ، لكنه يواجه عائق من خلال فشل غير ممكن التحكم فيه ٠وبالتالى يؤكد لازاروس (Lazarus , 1991) أنه يمكن تقييم موقف العجز على أنه موقف يتعارض مع البيئة،ويعنى هذا التعارض خسارة شخصية ، والتى من بينها نقص الشعور بالتحكم فى النتائج ، نقص النتائج الإيجابية للنجاح ، انخفاض الإحساس بقيمة الذات Self- worth ، نقص السعي نحو تحقيق الهدف ، الإحباط ٠

وقد يتضمن العجز تهديد رؤية الشخص لذاته وبيئته ، ويتضمن الفشل غير الممكن التحكم فيه إدراك الفرد لنقص قدرته على التحكم فى البيئة ، ومهاراته التي تؤثر فى التحكم ، علاوة على أن نقص القدرة على التحكم تؤدى إلى شكوك حول الاستجابات المطلوبة لتحقيق الأهداف ، ومحتوى هذه الأهداف ، حيث أن الأشخاص غير متأكدين عن ما سيحدث فى المواقف غير القابلة للتحكم أو ماذا يفعلون تجاه هذه المواقف ، فهم يشعرون بالتحكم الخارجي المدرك، أو أن المواقف تفوق قدرات ومهارات الأفراد ، وقد تتضمن أضرارا شخصية للأفراد الذين يتعرضون لها ، فالعجز المتعلم لدى الإنسان يرتبط بمشكلات غير ممكن التحكم فيها ٠ وبكلمات أخرى يعتبر مواقف العجز خبرة أساسية لعدم القدرة على التحكم ٠



الفصل الثاني

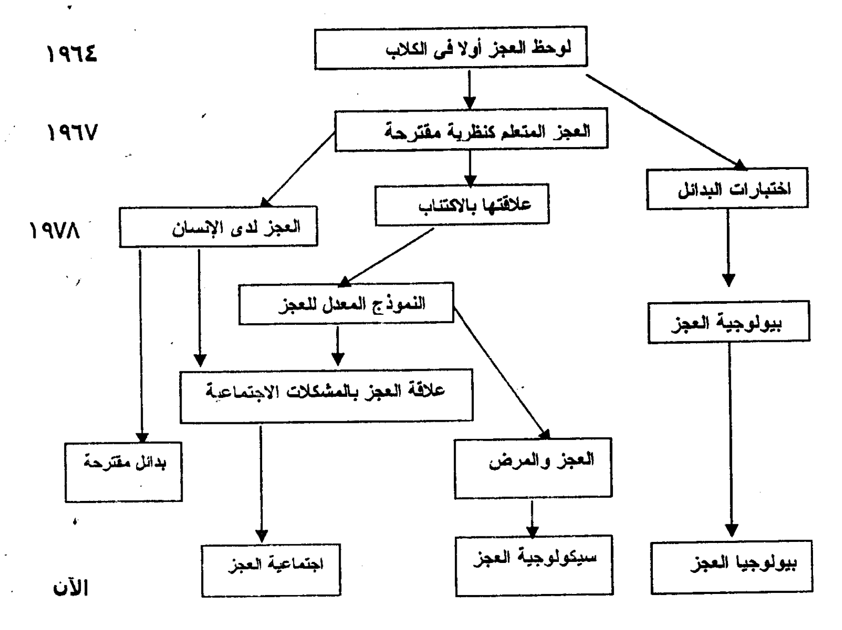
تطور ظاهرة العجز المتعلم

﴿ الفصــــل الثانى ﴾

تطور ظاهرة العجز المتعلم (١)

نشأت وتطورت ظاهرة العجز المتعلم في منتصف الستينات أثنـــاء محـــاولات اختبـــار نظريات التعلم، وبالرغم من فهمنا لمحتوى نظريات الـــتعلم التقليديةوتقيـــدنا بحـــدود هـــذه النظريات إلا أنه فى الوقت ذاته نعارض بعض مبادئها وقوانينها ، علاوة على ذلـــك هنـــاك تناقض خاص بدراسات العجز المتعلم من عام ١٩٦٧ حتى ١٩٧٥ يتعلق بطبيعـــة وحـــدود ظـــاهرة العجـــز المـــتعلم وتعـــارض تفســـيرها مـــع تفســـيرات نظريـــات الـــتعلم التقليدية · (Seligman et al , 1995 , 1992 , 1988) ·

والشكل التالى (Peterson , et al , 1995 : 303) يوضح تاريخ العجز المتعلم



(١) استعان الباحث بشكل كبير نسبيا بفصل شيق جدا قام بكتابته الـــدكتور ســـيلجمان مـــارتن – رئـــيس الجمعيـــة الأمريكية لعلم النفس ، في كتابه الرائع التفاؤل المتعلم ، حيث أصدرت الطبعة الأخيرة منه عام ١٩٩٨ .

ونقدم فى هذا الفصل تطور ظاهرة العجز المتعلم لدى الحيوانات،بداية من قصة العجز المتعلم كما يرويها سيلجمان Seligman , 1998 : حيث يذكر سيلجمان حينما كنت في الثالثة عشر من عمري ، تصورت شيئاً معيناً، عندما كان يرسلني والداى إلى منزل صديقي جيفرى Jeffery كي أمكث عنده هذه الليلة ، مما جعلني أدرك وجود مشكلة حقيقية في المنزل ، لقد حدث هذا بالفعل فى آخر مرة أرسلني فيها إلى منزل صديقي ، حيث اكتشفت أن والدتي أجريت لها عملية استئصال الرحم ٠ وأحسست أن والدى كان في حالة توتر وقلق، وأصبحت سلوكياته غريبة، حيث كان يميل إلى الهدوء والسكون ، والركون إلى السلبية ، واعتقدت بأنه يجب أن يكون على مثل هذا الحال، بعد ذلك أصبح والدى عصبياً ، ومنفعلاً جداً ، حيث كان يغضب أحياناً ويبكى أحياناً أخرى ٠

أثناء قيادة والدي للسيارة لتوصيلي إلى منزل جيفرى فى نفس الليلة، وبينما تجوب السيارة الشوارع المظلمة لمدينة الباني Albany عاصمة ولاية نيويورك ، أخذ والدى نفساً عميقاً، ثم ركن سيارته بجانب الطريق، وجلسنا معاً فى صمت، وأخيراً أخبرني والدى أنه كان قدً فقد الإحساس فى الجانب الأيسر من جسمه لمدة دقيقة أو دقيقتين، اكتشفت وجود خوف وقلق لديه من نبرة صوته، ، وتوتره الزائد ، وتغير لون وجهه ٠

كان عمر والدي تسع وأربعين سنة – أي كان في عنفوان قوته – لقد حدث ما حدث نتيجة للاكتئاب الشديد، ، حيث تحول من دراسة القانون إلى تولى وظيفة مدنية مضمونة النتائج ،بدلاً من أن يحاول التوصل إلى عمل آخر يمكن أن يدر عليه دخلاً أعلى، وقرر والدي أن ينجز حركة جريئة لأول مرة فى حياته، حيث قرر أن يبحث عن عمل في أحد المكاتب العليا فى ولاية نيويورك مما جعلني أفخر به ٠

كذلك عانيت من أزمة للمرة الأولى فى مقتبل العمر، حيث أخرجني والدي من إحدى مدارس التعليم العام – على الرغم من قناعتي بالوضع فى تلك المدرسة– ولكن والدي ألحقني بأكاديمية عسكرية خاصة، لأن تلك الأكاديمية تعد المدرسة الوحيدة الموجودة فى مدينة ألباني، وكانت تخرج طلابها الشباب ليلتحقوا بالكليات المتميزة ، أدركت على الفور بعد التحاقي بالأكاديمية أنني الوحيد من بين جميع الطلاب الذي ينتمي إلى طبقة متوسطة،

حيث كان غالبية الأطفال من عائلات عريقة تمتد جذورها إلى مائتين وخمسين عاما أو أكثر فى "ألباني"، فشعرت بأنني منبوذ، لذا عانيت العزلة، والنبذ من الآخرين .

. أوقف والدي السيارة عند الممر الأمامي لمنزل صديقي جيفري Jeffery ، وقلت له وداعاً مع شعوري بالتوتر والاضطراب. استيقظت فى صباح اليوم التالي، وأدركت أنه كان لزاماً على أن أتوجه إلى المنزل، متيقناً أن شيئاً ما قد حدث . خرجت متسللا، وأسرعت الخطى إلى أن وصلت إلى المنزل، وتبين لى أنى قد وصلت فى الوقت المناسب، حيث شاهدت والدي ممدداً على نقالة ، وقفت خلف شجرة لأراقب ما يجرى، وسمعت والدى وهو يئن قائلاً: " إنني عاجز عن الحركة " لم يشاهدني والدى ولم يعرف وقتها، أو حتى لاحقاً أنني شاهدت أفظع لحظة مرت عليه فى حياته، تبع ذلك ثلاث حركات منتظمة متتالية، وبعدها أصبح فى حالة شلل دائم، تصحبها نوبات من الحزن، ثم شعور بالنشاط على نحو غريب للغاية، لقد كان والدى فى حالة من العجز، بدنياً وانفعاليا

لم يأخذني أحد لزيارته فى المستشفى، التي تم نقله إليها فيما بعد، وأخيراً قمت بزيارته وعندما دخلت الغرفة التى مكث فيها ، فهمت أنه كان يخاف من اللحظة التى أراه فيها ، كما كنت أخشاها أنا شخصياً .لا حظت والدتي تذكره بالله وبيوم القيامة، ولكن بسبب سوء حالته همس فى أذنيها بكلمات لا تليق دينياً وأكد لها أن شغله الشاغل أصبح التفكير فيها وفى أطفالهما متمنياً ألا يموت .لقد استفدت من ذلك الموقف أثناء دراستي للمعاناة والضغوط على أنها تولد الشعور بالعجز ، وقادتني مشاهدة والدى على هذه الحالة من العجز مرات ومرات حتى وقت وفاته، إلى بيان ما أردت بيانه ، إذ هيأتني إلى حالة من العجز الذي أدرك فيها أنه لا فائدة من الجهد والنشاط .

بعد مرور عام بتشجيع من شقيقتي الكبرى، بدأت أقرأ لأول مرة كتابات سيجموند فرويد Sigmound Freud حيث كانت شقيقتي الكبرى تحضر معها الكتب الجامعية التى درستها، كنت جالساً فوق أرجوحة شبكية أقرأ مقالات فرويد ، وعندما وصلت إلى الجزء الذي يتحدث فيه عن الأشخاص الذين يحلمون بشكل متكرر أن أسنانهم تتساقط، شعرت باهتمام خاص تجاه هذا الأمر، حيث راودتني مثل تلك الأحلام فى صغرى، أذهلني ما كان لفرويد من تفسير تساقط الأسنان، حيث كانت وجهة نظره تعنى أن شيئا فظيعا سيقع

لأصحابها، نتيجة لإحساسهم بارتكاب أخطاء وشعورهم بالذنب تجاه ذلك، لقد تصورت أن فرويد كان يعرفني وأنه كان يصف حالتي، ولكني لم أتمكن من أن أعرف إلا قليلاً عن كيفية إثارة مثل هذا الانطباع لدى القارئ، حيث وإن فرويد استفاد من توافق الأحداث بين أحلام تساقط الأسنان في مرحلة المراهقة، وبين ما يحدث للناس بعد ذلك طبقاً لتلك الأحلام، فربط في تفسيره بين المعقولية الظاهرة وبين التلميحات المؤلمة لما سيحدث من أحداث يمكن أن تظهر للعيان، لقد استقر رأيي فى تلك اللحظة على أن أقضى حياتي بعد ذلك أطرح أسئلة مثل التى كان يطرحها فرويد .

بعد ذلك توجهت للدراسة فى برنستون Princiton مصمماً على أن أصبح عالماً من علماء النفس، أو طبيباً نفسياً، وقد اكتشفت أن قسم علم النفس فى برنستون لم يكن متميزاً ، بينما كان قسم الفلسفة من الأقسام العالمية، وبدت فلسفة العقل Philosophy Of Mind مشابهة تماماً لفلسفة العلم Philosophy Of Science ، وحتى انتهائي من دراسة الفلسفة الحديثة فى السنة قبل النهائية للتخرج كنت لا أزال مقتنعاً بأن أسئلة فرويد صادقة ، وأما إجاباته على هذه الأسئلة، فلم تكن محببة إلى ، وكذلك طريقته – التى كان يستخدمها للوصول بها إلى نتائج هائلة من حالات ضئيلة – كانت تبدو غير جيدة ، وقد توصلت إلى الاعتقاد بأنه عن طريق التجربة ، لا غيرها يمكن للعلم أن يزيل أى ارتباك يتعلق بأسباب المشكلات الانفعالية وآثارها مثل تعلم العجز ، والركون إلى السلبية ، ثم العمل على حلها بعد ذلك . فالرأى المستنير هو الذي يقوم على التفسير العقلي للظواهر وبحث أسبابها ونتائجها ، فإذا تداخلت الآراء واختلط الحق بالباطل فما من سبيل للتفرقة بينهما غير البحث والتجربة والمناقشة الصريحة

فالإنسان قادر على تصحيح أخطائه بالمناقشة والتجربة ، إذا لابد أن تكون هناك تجربة ومناقشة لتبين الكيفية التي تتيح تفسير الخبرة . حيث يشهد الواقع أن الآراء الكاذبة والعادات الفاسدة تتضاءل تدريجيا أمام الحقيقة والمناقشة . كما أن حقائق التجارب ودلائل المناقشات لا يمكن أن تؤثر في العقول ما لم تعرض عليها وتجابه بها

فإذا وجدنا شخصا جديرا بالثقة في عقله ورأيه فما الذي جعله موضع تلك الثقة ؟ لاشك أنه يفسح صدره وعقله لكل من ينتقد تجاربه وآراءه وتصرفاته ، ولأنه تعود على أن

يصغى إلى كل ما يمكن أن يقال ضده لينتفع منه بكل ما هو صواب ، وأن يظهر لنفسه – وللناس أيضا كلما سنحت الفرصة – فساد ما يكون منه باطلا وخطأ ، ولأنه أدرك أن الطريقة الوحيدة التي تتيح للإنسان أن يتعرف على موضوع بأكمله هى أن يصغى إلى ما يمكن أن يقوله الناس عنه على اختلاف آرائهم ، وأن يدرس جميع الزوايا التي ينظر الناس منها إليه مهما اختلف تفكيرهم ، فلم يستطيع أحد من العلماء أو الحكماء أن يجنى ثمار العلم أو الحكمة إلا بهذه الطريقة ، وليس من طبيعة العقل البشرى أن يهتدي إلى الحكمة إلا بهذه الكيفية ٠وهذه كانت طريقتنا فى البحث والتجربة فى موضوع العجز المتعلم ٠

التحقت بإحدى مدراس الخريجين لدراسة علم النفس التجريبي ، وفى خريف عام ١٩٦٤ تخرجت وأنا فى الحادية والعشرين بدرجة البكالوريوس ، وكلى حماس ونهم للمعرفة، ووصلت إلى معمل سولومون Solomon بجامعة بنسلفانيا وحاولت جاهداً أن أتعلم على يد سولومون ، لم يكن ذلك الرجل أحد واضعي أعظم نظريات التعلم – فحسب– ولكنه كان يمارس نفس العمل الذي كنت أتشوق إلى ممارسته، حيث حاول ذلك العالم أن يفهم الأسباب الأساسية للأمراض العقلية Mental Illness طريق تقصى الظروف أو التطورات المحتملة الوقوع، رغم كونها غير ملحوظة من خلال تجارب محكمة الحبكة المنهجية على الحيوانات ٠

هذا وأثناء دراستنا فى الجامعة فى عام ١٩٦٤ ندرس نظرية المثير – الاستجابة S-R والتى كانت تهتم بتفسير سلوك الحيوان والإنسان من خلال المثير الحالي فى هذه اللحظة أو قبل هذه اللحظة مباشرة ، وكلك الاستجابات والتعزيزات التي تحدث فى وجود هذه المثيرات فى الماضي ، وكان تفسير السلوك يتم من خلال الرجوع إلى المثير الفيزيقي Physical Stimuli ، وليس من خلال الأهداف والأحداث في المستقبل ، وعلى ما يبدو حاولت الكثير من النظريات والأبحاث فى خمسينات القرن الماضي أن تقلل من تحليلات المثير – الاستجابة ، وفى الستينات أصبح موضوع تعلم التجنب Avoidance Learning هو الشائع وأساس دراسة العجز المتعلم لدى الحيوانات، فحيوان مثل الكلب أو الفأر يجلس بهدوء على أحد جوانب صندوق التجارب، ويأتي ضوء ليشير أن قدم الحيوان سيحدث لها صدمة خلال ١٠ ثوان إذا لم يقفز الحاجز ويعبر للجانب الآخر من الصندوق، فالحيوان

عادة يعلو ويقفز للجانب الآخر من الصندوق، ونظرياً يبدو للملاحظ المبتدئ Naive أن الضوء يخبر الحيوان أن الصدمة أتت وبعد ذلك يقفز الحيوان الحاجز ليتجنب الصدمة ومن السهل أن نخمن أنه حين يهرب الحيوان من مثير مؤذ كصدمة كهربائية فإن هذا يعبر عن حالة إثابة وتعزيز ، حيث تنشأ المكافأة من نقص الألم المرتبط بالمثير الضار ٠

ويذكر ماورر Mowrer , 1947 – بالنسبة لتفسيره المبكر لتعلم التجنب – أن الحيوان في موقف تعلم التجنب يتعلم أولا : إصدار استجابة انفعالية شرطية – هي الخوف – لنغمة أو جرس يسبق الصدمة أو غيرها من المثيرات المؤلمة ، وهذا الخوف يتم إشراطه تبعا لمبادئ بافوف ، حيث اكتسب الخوف خصائص حفزية أو مشجعة، فإذا كان الكائن العضوي يؤدى استجابة إجرائية تقلل الاضطراب الانفعالي ، فإن هذه حالة تعزيز ، وفى المناسبات اللاحقة يختار الحيوان مرة أخرى هذه الاستجابة ، وعلى هذا فإن الوثب على الحاجز هربا من الصدمة يفيد أيضا فى خفض الاستجابة الانفعالية ٠ كما أنها تصبح استجابة يفضلها الحيوان ، وبإيجاز نقول أن نظرية ماورر ترى أن الحيوان يتجنب الصدمة لا لتجنبها فقط ، وإنما للهرب من حالة انفعالية أشرطت مع الجرس ٠

ومن ثمَ يتم نمو تعلم التجنب على مرحلتين ، واستخدم مصطلح نظرية العاملين للدلالة على اتجاهه ٠فتعلم تجنب صدمة غير سارة يتألف أولا وقبل شئ من اكتساب استجابة انفعالية بافلوفية من نوع (م– م) للجرس أو النغمة (العامل الأول) ، وثانيا من اكتساب ترابط (م– س) بين المثيرات فى الموقف والتي تشمل مثير شرطي ، واستجابة يتم تعزيزها باختزال حافز الخوف، وهذا يدفع الكائن العضوي بعيدا عن الجرس أو النغمة التى تنتج الخوف (العامل الثانى) وقد ينطفئ سلوك التجنب فى ضوء حدوث الصدمة بصرف النظر عما يفعل الكائن الحى ، وقد أثبت شيفلد وتمر Sheffield & Temmer أن هذا التفكير صحيح ، فتعلم التجنب قد يؤدى إلى مقاومة للانطفاء أكبر من تعلم الهرب (سيتوارت وآخرون ، ١٩٨٠)

ويلخص مير وسيلجمان وسولومون Maier , Seligman &Solomon , 1969 نتائج عدد من التجارب التى تضمنت الكلاب والصناديق المكوكية ، وجهاز بافلوف ، وصدمات كهربائية قوية ، تلخيصا رائعا ، وليس أمامنا سوى أن نتبع أفكارهم لتقديم

الموضوع بشكل مناسب : حيث يقولون " إن الكلب لو وضع فى أحد قسمي جهاز بافلوف ، ثم تعرض لسلسلة من الصدمات الكهربائية القصيرة ، شديدة الحدة ، مما لا يمكن تجنبه أو الهرب منه ، فإن الحيوان يصبح غير قادر على تعلم بعض الاستجابات البسيطة ، مثل قفز الحاجز إلى القسم الثانى – حينما تقدم الضرورات الإجرائية حيث يصبح قفز الحاجز مؤديا إلى الهرب من الصدمة الكهربائية أو تجنبها . وبالإضافة إلى هذا فلم يكن مهما أن يتبع الباحث الإجراء البافلوفى ، ويزاوج بين الصدمة والمثير الشرطي من نوع ما ، أو أن تحدث الصدمة ببساطة وتزاوج نفسها مع أى مثير شرطي غير محدد يكون متاحا فى البيئة فى تلك اللحظة

وفى ذلك يقول مير وزملاؤه Maier et al , 1969 إنه فى تضاد كامل مع كلب عادى نجد الكلب الذى تعرض لخبرة الصدمات التى لا يمكن تجنبها قبل التدريب على التجنب سرعان ما يتوقف عن الجري والنباح ويظل ساكنا حتى تنتهي الصدمة .فالكلب لا يعبر الحاجز ويهرب من الصدمة ، وإنما يكون أقرب إلى أن يبدو مستسلما ومتقبلا للصدمة على نحو سلبي . وفى المحاولات التالية يستمر الكلب فى الخيبة فى إصدار حركات الهرب ويتلقى أكبر قدر من الصدمات التى يختار المجرب إعطائها له . مثل هذه الكلاب تقفز الحاجز أحيانا وتهرب وتتجنب ، ولكنها تعود إلى تلقى الصدمة ، إنها تفشل فى استثمار ضرورة قفز الحاجز والتى تؤدى إلى إنهاء الصدمة.أما فى الكلاب الساذجة فإن استجابة هرب ناجحة واحدة تعد منبئا مضمونا بالمستقبل، أى استجابات هرب ذات مكون قصير (pp: 312- 311) .

وبعض البيانات التى توضح هذا الاستنتاج الرائع قد تم الحصول عليها فى بحث سيلجمان ومير (Seligman &Maier , 1967) فقد قاما بتجربة عوملت فيها الكلاب أولا تحت أحد شروط ثلاثة : فى شرط الهرب دربت الحيوانات أول الأمر على الهرب من الصدمة فى جهاز بافلوف باستخدام الأنف فى الضغط على لوحة . وفى شرط الإذعان والتقييد لتلقت حيوانات أخرى نفس الصدمات التى تلقتها حيوانات شرط الهرب (أى أن الصدمات كانت متساوية فى الحدة والديمومة وغير ذلك) إلا أن الحيوانات لم تكن تستطيع عمل أى شئ إزالة الصدمة ، فلم تكن تستطيع الهرب منها أو تجنبها أو التحكم فيها ، وفى

شرط السذاجة الاعتيادية لم تتلق الحيوانات أى معالجة على الإطلاق خلال المرحلة الأولى من التجربة .وبعد هذه الشروط المبدئية تحركت جميع الحيوانات إلى صندوق مكوكى وتعرضت لاشتراط هرب مباشر حيث يمكن الهرب من الصدمة بالقفز عبر حائل . وتظهر نتائج التجربة أن كل من الحيوانات الضابطة وحيوانات الهرب – أى تلك التى إما أنها لم تتعرض للصدمة ، أو أن شرط التقييد والإذعان حيث تعرضت الحيوانات فقط لصدمة لا يمكنها التحكم فيها أو الهرب منها ، فلم يتعلم حيوان واحد .

والنقطة الهامة التى علينا تذكرها حول البيانات السابقة هي أنه لم تكن الصدمة فى ذاتها هى التي حولت الكلاب لتصبح غير قادرة على تعلم استجابة الهرب لأن الحيوانات فى مجموعة الهرب قد تلقت نفس المقدار من الصدمة الذي تلقته حيوانات مجموعة الإذعان .غير أن مسألة ما إذا كانت الصدمة يمكن التحكم فيها أم لا هي التي حددت ما إذا كانت الكلاب تستطيع معالجة الصدمة حينما يمكن التحكم فيها في المرحلة الثانية من التجربة

وكان أوفيرمير Overmier أول من أعطى تفسيراً لما كان يجرى فى المعمل قائلاً:

"إن الكلاب لا تقوم بعمل أي شئ واستطرد قائلاً : إنه على مدار عدة أسابيع مضت كانت تجربة بافلوف الشرطية، هى الأساس وكانت تستخدم فى تجارب" نقل Transfer الأثر ولقد كان يتم تعريض تلك الكلاب يوماً بعد يوم لنوعين من المثيرات هما: نغمات عالية الصوت، وصدمات قصيرة. كانت النغمات والصدمات تعطى للكلاب مزدوجة – النغمة أولاً ثم الصدمة بعد ذلك – كانت الصدمات بسيطة وتشبه الهزة الخفيفة التي تشعر بها عندما تمسك بمقبض الباب في يوم من أيام الشتاء، وتتمثل الفكرة في جعل الكلاب تربط بين النغمة السلبية والصدمة ، بحيث تستجيب بخوف فيما بعد للنغمة وكأنها صدمة. هذا هو كل ما في الأمر.

بعد ذلك كان بدء الجزء الرئيسي من التجربة ووضعت الكلاب فى صندوق مغلق ذى قسمين ، منفصلين بحاجز منخفض، وكان الباحثون يريدون معرفة ما إذا كان استجابة الكلاب الموجودة آن ذاك داخل الصندوق المغلق تجاه النغمات، بنفس طريقة استجابتها تجاه الصدمة وذلك بالقفز أعلى الحاجز للهروب ، والتى كانت تلجأ إليه عند تعرضها للصدمة، ولو حدث ذلك، لتأكد أن التعلم الانفعالي Emotional Learning قد ينتقل عبر

المواقف المختلفة إلى حد بعيد .

كان ينبغي تعليم الكلاب أولاً القفز أعلى الحاجز، وتخطى التعرض للصدمة، وبعد أن تتعلم ذلك، يصبح بالإمكان اختبارها، لمعرفة ما إذا كانت مجرد النغمات تثير نفس الاستجابة ، وكل ما يتعين عليها فعله هو أن تقفز أعلى الحاجز المنخفض وتجتازه إلى القسم الثاني من الصندوق لتفادى الصدمة، غالباً ما تتعلم الكلاب ذلك بسهولة تامة .

أكد أوفرمير Overmier أن تلك الكلاب كانت تستلقي على الأرض، وهى تعانى الألم ،ولم تحاول حتى مجرد تحاشى الصدمات، ويعنى ذلك بالطبع عدم إمكانية قيام أى شخص بمتابعة ما كان يهدف إلى إنجازه، وهو اختبار الكلاب لمعرفة استجاباتها تجاه النغمات .

ويؤكد سيلجمان – فى ضوء نتائج تجربة أوفرمير– أن شيئاً ما بالغ الأهمية قد حدث . فى الجزء الأول من التجربة كان ينبغي بطريق المصادفة حمل الكلاب على أن تكون مصابة بالعجز،ولهذا السبب استسلمت الكلاب للأمر الواقع ، ولم تظهر أي استجابة تجاه الصدمات، ولم يكن للنغمات دخل فيما حدث أثناء تجربة "بافلوف" الشرطية التي أجريت على الكلاب، حيث شعرت تلك الكلاب بأنها كانت تتعرض للصدمات المرة تلو الأخرى، دون الاهتمام بما إذا كانت تقاوم أو تقفز أو تنبح أو لا تفعل أى شئ، لقد توصلت إلى الاستنتاج أو تعلمت learned أنها مهما فعلت من شئ، فلن يجدي، إذن ، فلماذا المحاولة ؟

ويذكر سيلجمان أنه قد اندهش من تلك التضمينات ، ويؤكد أنه لو تعلمت الكلاب أن سلوكياتها وأفعالها لم يكن من ورائها طائل ، ولن تجدي فى التأثير على النتائج ، لكان هناك تشابه بين ذلك وبين العجز الذي يتعلمه بنى البشر ، بحيث يمكن دراستها معملياً، إن العجز يحيط بنا جميعاً فى الحياة، بدءً من الفقراء إلى الأطفال حديثي الولادة، والمرضى المساكين الذين يعتمدون على غيرهم ينكسون رؤوسهم ليتجنبوا نظرات الناس إليهم، وهم فى حالة العجز، لقد اندثرت حياة والدي بسبب حالة العجز التى أصابته، حيث لم تكن هناك دراسة علمية بتلك الحالات ، وأنا داخل ذلك المعمل تساءلت : هل هذا المعمل يمثل نموذجاً للعجز البشرى، بحيث يمكن بواسطته دراسة الطرق التى تولد العجز، وكيف يمكن معالجتها ومنع حدوثها، وما هى العقاقير التى تنجح فى ذلك، ومن هم الأشخاص الذين يصبحون

عرضة للإصابة بها ؟

بالرغم من أن تلك المرة كانت الأولى بالنسبة لى لمشاهدة العجز المتعلم فى المعمل، إلا أنني تمكنت من إدراك هذه الحالة وفهمها، وشاهد الحالة آخرون غيري من قبل، ولكنهم اعتبروها نوع من المضايقة تصدرها الكلاب، وليس أنها ظاهرة تستحق الدراسة فى حد ذاتها، وإلى حد ما فمن واقع حياتي الشخصية، وخبرتي الذاتية، وربما من واقع الأثر الذي تركه لدى الشلل الذي أصاب والدى، كنت قد زودت بالاستعداد لمعرفة لماذا كانت الحالة على ما هي عليه داخل المعمل •ورأيت فى ذلك الحين أن الأمر يمكن أن يستغرق بضع سنوات لكي أثبت للمجتمعات العلمية، أن ما أثر على تلك الكلاب لم يكن سوى حالة العجز والذي يمكن اكتسابه بالتعلم ، كما لا يمكن اكتسابه أيضا ، بل ويمكن التحصين ضده •

لقد كنت مولعاً بالحيوانات، محباً لها وخاصة الكلاب، وفى هذه الأثناء توجهت لأحد أساتذة الفلسفة لمناقشته فى هذا الأمر ، وبالرغم من أنه لم يكبرني إلا بسنوات قليلة، إلا أنني كنت أنظر إليه على أنه من الحكماء ، حيث منحنى ومعه زوجته كثيراً من الوقت لمساعدتي على تفهم المشكلات المحيرة، والمتناقضات التى كانت تزخر بها حياة الطلاب فى سنة ما قبل التخرج أثناء فترة الستينات.

قلت له : لقد رأيت شيئاً فى المعمل قد يكون بداية لفهم العجز، ولكن لم يبدأ شخص من قبل فى التقصي والبحث فى موضوع العجز ، ومع ذلك فإنني لست متيقناً من إمكانية تحقيق ذلك، لأنني لا أعتقد أنه من الصواب أن يتم توجيه صدمات إلى الكلاب، فتوجيه الصدمات حتى وإن لم يكن أمراً غير سليم، فإنه يعد رادعاً" Repulsive شرحت له ملاحظاتي عسى أن نتوصل إلى نتائج طيبة، وكذلك أوضحت له خواطري وما أفكر فيه •

كان أستاذي من الدارسين لعلم الأخلاق Ethics وتاريخ العلوم وكان أسلوبه فى توجيه الأسئلة يتميز بتأثره بمجال عمله، لقد قال لى يا سيلجمان" ألا توجد لديك وسيلة أخرى للتصدي لمشكلة العجز المتعلم ؟ وماذا ترى بشأن الدراسات المتعلقة بحالات الأشخاص العاجزين ؟ •

بات من الواضح بالنسبة لكل منا أن دراسة الحالة يعد أمراً محتوماً كهدف علمي ، إن دراسة الحالة لا تعدو كأنها سرد للحكايات والنوادر عن حياة شخص واحد فقط ، وهى لا

تتضمن طريقة لتوضيح أسباب حدوث أي شئ ، وفى الغالب ، لا يكون هناك حتى مجرد طريقة لاكتشاف ما الذي حدث بالفعل، ولا يوجد إلا ما شاهده صاحب الحكايات والنوادر ، لذلك فقد يحرفها ، وأصبح من الواضح أيضاً أن التجارب التي تتم بحبكة منهجية ، يمكن أن تحدد السبب وتكشف العلاج ، وعلاوة على ذلك، فإنه لم يكن من سبيل من الناحية الأخلاقية أن تسبب أذى للآخرين من بنى البشر، ومن ثم فإنه من الأفضل إجراء التجارب على الحيوانات فقط ، توجهت بهذا السؤال إلى الأستاذ:هل هناك ما يبرر إحداث أذى لأي كائن من الكائنات الحية ؟

ذكرني أستاذي بأن معظم الكائنات الحية البشرية ، وكذلك الحيوانات الأليفة Household Pets لم تزل تعيش حتى اليوم ، بسبب ما تم إجرائه من تجارب على الحيوانات ، وكذلك أكد لى أنه بدون مثل هذه التجارب لظلت أمراض مثل شلل الاطفال polio والجدري متفشية وواسعة الانتشار ، ومن ناحية أخرى، فإنك تعرف أن تاريخ العلوم كان حافلاً بالعديد من التعهدات – من فبل أبحاث رئيسية – تتضمن تأكيدات عن تقنيات، كان من المفترض أن تزيد من عجز بنى الإنسان، ولكنها لم تتسبب فى ذلك على الإطلاق ٠

دعنى الآن أسألك شيئين بشأن ما تنوى فعله ٠ أولاً : هل هناك فرصة معقولة متاحة لك تمكنك من أن تزيل كثيراً من الآلام على المدى الطويل بشكل يفوق ما تسببه من ألم على المدى القصير؟ وثانياً: هل يستطيع العلماء تعميم ما يجرونه على الحيوانات، لتطبيقه على الإنسان ؟ وكانت إجابتي على هذين السؤالين بالإثبات ، فأولاً: أعتقد انه كان لدى نموذج يمكن عن طريقه كشف الستار عن الغموض المحيط بالعجز البشرى، وإذا أمكن تحقيق ذلك، فإن التخفيف القوى من الألم يمن أن يكون حيويا٠ وثانياً : لقد كنت أعرف أن العلم قد سبق له أن أعد مجموعة من الاختبارات الواضحة التي تم تصميمها بطريقة تساعدنا فى تحديد الوقت الذي يمكن تعميم النتائج فيه من الحيوانات إلى غيرها وتكون ناجحة ، وعن الوقت الذي يمكن فيه أن تفشل ، واستقر رأيي على إجراء هذه الاختبارات

نبهني أستاذي إلى أن العلماء غالباً ما تستحوذ عليهم طموحاتهم الخاصة، ويتخلون عن قناعة عن المثل والقيم التي كانوا يتمسكون بها عند بدء العمل، لقد طلب منى أن أتخذ

قرارين وهما، أولاً: أن أتوقف عن إجراء التجارب على الكلاب ، إذا ما توصلت فى يوم من الأيام إلى اكتشاف المسائل الجوهرية، التي أود معرفتها، وثانياً: أن أتوقف عن إجراء التجارب على جميع الحيوانات عامة إذا ما حدث أن توصلت فى يوم من الأيام إلى الإجابة عن الأسئلة الرئيسية التى أجابت عنها الحيوانات نفسها .

رجعت إلى المعمل ، ولدىّ أمل كبير في أن أتخذ من الحيوانات نموذجاً للعجز، كان هناك طالب واحد فقط من بين الدارسين يدعى ستيفن مائير Steven Maier شاركني فى الرأي، ومن هنا أصبح مائير ذلك الطالب المجد الذي كان مشغولاً بالمشروع تماماً، إذ ترعرع ذلك الشاب فى حالة من الفقر المدقع ، وأخذ يقاوم الظروف فى المدرسة العليا للعلوم ببرونكس Bronx High School Of Science وأدرك ما كان يعنيه عالم العجز الحقيقي – Real World Helplessness بحيث أصبح يستسيغ الكفاح ، وتكرار المحاولات ، كذلك كان لدى هذا الشباب تفهم ثاقب، لأن إيجاد نموذج للعجز من بين الحيوانات أمر يستحق أن يكرس له الجهد والعمل، فكرنا معاً فى أن نجرى تجربة لتبين من خلالها إمكانية تعليم الحيوانات العجز، وأطلقنا على هذه التجربة اسم الثلاثية Triadic لأنها كانت تتضمن ثلاث مجموعات مرتبطة بعضها البعض.

نعطى المجموعة الأولى صدمة يمكن الهروب منها، إذا ما قام أحد كلاب هذه المجموعة بدفع لوح بأنفه، فيمكن لتلك المجموعة بأكملها أن تتجنب الصدمة، وبذلك يكون لدى هذا الكلب نوع من التحكم ، لأن أحد استجاباته ستكون لها نتيجة ناجحة ، وتوجد جدوى لأفعاله

ونعطى للمجموعة الثانية من الكلاب صدمة قد ترتبط بتلك التى أجريت على المجموعة الأولى، وبهذا يمكن أن تتلقى كلاب المجموعة الثانية نفس الصدمات التي تتلقاها المجموعة الأولى، ولكن أى استجابة تصدر عن هذه المجموعة لن يكون لها أي جدوى فى تجنب الصدمة ،أى أن الصدمة التى يتلقاها الكلب فى المجموعة الثانية يمكن أن تتوقف، أو تخف عندما يقوم الكلب المربوط" yoked يدفع اللوح بأنفه ، أما المجموعة الثالثة فلن تتعرض لأي صدمة .

وبعد مرور الكلاب بتلك التجربة، يتم أخذها إلى الصندوق المغلق ذي الاتجاهين جيئة وذهاباً، حيث يمكن تعليمها ببساطة كيفية القفز أعلى الحاجز، واجتيازه للهروب من

الصدمة، وافترضنا أنه إذا ما تم تعليم وتدريب كلاب المجموعة الثانية، أنه مهما قامت بعمل أي شئ، فإنه لن تكون هناك نتيجة لما تعمله، ولن يكون هناك جدوى لسلوكها ، فإنها يمكن أن ترقد عند الصدمة ولا تفعل شيئاً ، حيث أنها قبلت المثير المؤلم ، ويبدو أن هذه الكلاب لم تتعلم استجابة التحاشي أو الهرب ، ويبدو أيضا أنها اكتسبت نوعاً من الشعور بأنه لاحول لها ولا قوة عند تعرضها للمثير المؤلم ٠

ولم يقبل أصحاب نظرية (S-R) هذا التفسير البسيط وذلك بسبب تفسيرهم الخاطئ حيث يفسرون الحدث الحالي (قفز الحاجز) في ضوء سبب مستقبلي تجنب الصدمة ، ولكن الحقيقة توضح أن السبب هنا توقع الحيوان العلاقة بين القفز وتجنب الصدمة ، ويتزامن هذا التوقع مع الاستجابة ، ولكن لا الحيوانات ولا حتى الأفراد يسمحون للتوقع بالحدوث، وذلك لأن نظرية (المثير – الاستجابة) تتطلب تفسيرات قابلة للملاحظة، وأن التوقع لا يمكن ملاحظته ولا تنكر هذه النظرية وجود التوقع، إلا أنه تعتبره تفسيراً غير ملائم للسلوك

وهنا ندخل في مناظرة حيث كنا فى جامعة بنسلفانيا ندرس مع ريتشارد سولومون Solomon فى قسم علم النفس، وقبل وصولنا فكر سولومون وتلاميذه في اختبار نظرية العمليتين وبدائل السلوكيين الأساسية ، حيث تم وصف اقتران الضوء مع الصدمة قبل تعلم الحيوان القفز فى الصندوق (كلب في هذه الحالة) ، بينما يظل الحيوان مربوط في جهاز Horness ومن الصعب في هذه الطريقة أن يكتسب الضوء خاصية تحكم المثير على القفز، وبعد هذه المرحلة درب الكلب على تجنب بعض الإشارات الأخرى ربما النغمة فى الصندوق، فإذا دفع الخوف من الإشارة القفز من الضوء وإذا ارتبط الخوف بالضوء وبالتالي فإن التدريب على الضوء يمكن أن يتسبب فى أن يقفز الكلب حتى إذا لم يكن لديه خبرة بالضوء في الصندوق ٠

وتمت هذه التجربة من خلال طالبين فى معمل سولومون ولم تتم التجربة كما خطط لها Wermier & Leaf, 1965 فالكلاب التي تدرك اقتران الضوء بالصدمة في جهاز بسيط لم يتعلموا القفز عندما يدخلوا صندوق التجارب، ولقد تم تأكيد ذلك بواسطة العديد من الباحثين فى معملنا، مما يؤكد صدق نظرية العمليتين، وبعد كل هذا فلم نستطيع عمل التجربة على نحو كاف من خلال عكس مراحلها، من خلال إجراء التدريب على التجنب أولاً

ثم اقتران الضوء بالصدمة عندما يكون الكلب في الجهاز، وأخيراً اختبار الضوء فى الصندوق وأن الضوء لا يستطيع اكتساب خاصية المثير المتحكم على القفز ، إذا لم يجعل الفرد الحيوان يقوم بقفزات مصغرة أو قفزات عقلية فوق الحاجز بينما هو مقيد فى الجهاز.

هذا وتشكل التجارب التي أجريت على الكلاب أساس استجابة العجز التي تعتمد عليها نظرية العجز المتعلم ، على سبيل المثال فى اليوم الأول تم وضع الكائن الحى فى أريكة وتلقى ٦٤ صدمة كهربية لا يمكن الهروب منها مدة كل صدمة ٥ ثوان ومؤلمة باعتدال ، ولم تسبق الصدمات أية صدمة وكانت تحدث في أوقات عشوائية، وبعد ٢٤ ساعة أجرى على الكائن الحى ١٠ اختبارات للتدريب على الهروب أو تجنب الصدمة فى صندوق له ناحتين ، ويجب على الكلب أن يقفز الحاجز ليمر من ناحية إلى أخرى ليهرب أو ليتجنب الصدمة، ويمكن أن تحدث الصدمة فى أى الجانبين لذلك لا يوجد مكان آمن طوال الوقت لكن استجابة القفزة دائماً تنهى الصدمة . وكانت إشارة بداية كل اختبار هي خفوت الضوء وكانت تستمر الإشارة حتى نهاية الاختبار وكانت الفترة بين بداية الإشارة والصدمة ١٠ ثوان ، فإذا قفز الكلب الحاجز خلال هذه الفترة فإن العلامة تنتهي وتمنع الصدمة، ويسبب الفشل في القفز خلال هذه الفترة صدمة قوتها ma٤,٥ وتستمر حتى يقفز الكلب الحاجز، وإذا فشل الكلب في قفز الحاجز خلال ٦٠ ثانية بعد بداية الإشارة فإن الاختبار ينتهي بطريقة تلقائية .

وتلقى حوالي ١٥٠ كلب صدمة لا يمكن الهروب منها بين عامي ١٩٦٥، ١٩٦٩ ، ولم يتعلم ثلثي هذا العدد أى حوالي ١٠٠كلب كيف يهرب، أما الثلث الأخير فقد ظهر طبيعياً تماماً، حيث هربت هذه الكلاب بطريقة ماهرة، وقد كان ٩٥% من مئات الكلاب التى تلقت تدريباً فى الصندوق تستجيب بدرجة كافية، أما الـ ٥% الباقية فقد فشلت فى التعلم حتى عندما لم تتلق صدمة لا يمكن الهروب منها، ونحن نعتقد أن التاريخ المبكر لهذه الكلاب قبل أن تصل إلى المعمل يحدد ما إذا كان الكلب الذي لم يتلقى أى صدمة يظهر عجز متعلم ، أم أن الكلب الذي تلقى صدمة لا يمكن الهروب منها سيقاوم العجز المتعلم ، وعند مناقشة نظرية العجز المتعلم أو حتى التحصين ضد العجز المتعلم أو مقاومته ، نستخدم بيانات أكثر تفضيلاً ، ولاسيما عند الحديث عن كيفية التحصين ضد العجز المتعلم الناتج عن الفشل فى

الهرب من الصدمات

كان سولومون متشككاً بشكل صريح فى هذه النتائج ، فبالنسبة لجميع نظريات علم النفس المطبقة فى ذلك الوقت لم يكن هناك أية فكرة تفيد بأن الحيوانات – أو حتى الناس – يمكن أن يتعلموا كيف يصبحون عاجزين ، أكد سولومون بأن الأفراد يمكن أن تتعلم استجابات فقط عندما تكون نتيجة هذه الاستجابات ثواب أو عقاب .

وقال أيضاً : إن ما كنا ننوى إجرائه من تجارب فإن الاستجابات فيها لن تكون مرتبطة بثواب أو عقاب، وأضاف أيضاً بأن الاستجابات يمكن أن تصدر بغض النظر عما تقوم الحيوانات بأدائه، وقال: إن هذا لا يمكن أن يعد حالة ينتج عنها تعلم، فى أى نظرية ممن نظريات التعلم، انضم أوفرميير Overmaier إلىّ الحديث قائلاً :كيف يمكن للحيوانات أن تتعلم فعل أى شئ لا يمكن أن يكون له نتيجة؟ وأضاف "إن الحيوانات ليس لها طبيعة تفكير ذهنية إطلاقاً، بل إنها ليس لديها أى مدركات ذهنية من أى نوع

وبالرغم من أن كلاً من سولومون وبروس Solomon & Bruce كانا من المتشككين ، إلا أنهما ظلا يقدمان لنا العون، كذلك قدما لنا النصيحة بألا نتسرع فى إصدار الأحكام النهائية، حيث يمكن أن يكون عدم قيام الحيوانات بمحاولة الهروب من الصدمات يعود إلى سبب آخر، بدلاً من أن تكون قد تعلمت أن استجاباتها غير مجدية، وربما كانت شدة الصدمة ذاتها هى التى جعلت تلك الكلاب تستسلم . أحسست أنا وستيف steve أن تلك التجربة الثلاثية يمكن أن تختبر هذه الاحتمالات أيضاً، من حيث أن المجموعات التى تلقت صدمات يمكن الهروب منها وتحاشيها، ويحتمل أن تعانى من شدة الضغوط البدنية بكميات متماثلة ، ولو أننا على صواب وكان العجز المتعلم هو العنصر الجوهري، فإن الكلاب التى تتعرض للصدمات التي لا يمكن تجنبها، أو تحاشيها هى التى ستستسلم فقط .

فى بداية شهر يناير عام ١٩٦٥عرضنا كلباً من المجموعة الأولى لصدمات كان بإمكانه تجنبها، وعرضنا كلب المجموعة الثانية لصدمات مشابهة، دون إمكانية تجنبها. أما كلب المجموعة الثالثة فقد تركناه لحاله .وفى اليوم التالي، أخذنا الكلاب إلى الصندوق المغلق ذي الاتجاهين وقمنا بتعريض الكلاب الممثلة للمجموعات الثلاث لصدمات كان بإمكانها الهروب منها بسهولة عن طريق القفز أعلى الحاجز الفاصل بين جانبي الصندوق، وفى

ثواني معدودة، فإن الكلب الذي سبق أن تعلم التحكم فى الصدمات، اكتشف أن بإمكانه أن يقفز أعلى الحاجز ليهرب، أما الكلب الذي لم يتعرض سابقاً لأية صدمات، فقد اكتشف نفس الشيء، وهو إمكانية القفز أعلى الحاجز والهروب، وتم ذلك أيضاً فى بضع ثواني معدودة، أما الكلب الذي سبق أن تبين له أن أى شئ فعله لم تكن له نتيجة من أي نوع ، فإنه لم يبذل أى جهد للهروب، بالرغم من أنه كان بإمكانه بسهولة تامة أن يقفز أعلى الحاجز، وأن يستقر فى الجانب الآخر الذي لا توجد به صدمات، شعر ذلك الكلب مع إحساس بالحزن والاستسلام ، والركون إلى السلبية ،والاسترخاء راقداً ،بالرغم من تعرضه لصدمات الصندوق بانتظام، ولم يسبق له إطلاقاً أن اكتشف أنه يمكن تحاشى الصدمة بمجرد القفز إلى الجانب الآخر من الصندوق .

قمنا بتكرار نفس التجربة على ثماني مجموعات ثلاثية، وكانت النتيجة أن ستة كلاب من مجموعة الكلاب التي تميزت بالسلبية، كانت تجلس فى الصندوق مستسلمة، فى حين لم يستسلم أي من الكلاب التي سبق لها أن تعلمت إمكانية السيطرة على الصدمات.

وبالتالي اقتنعنا بأن الأحداث التي لا يمكن تجنبها هي فقط التي ينتج عنها الاستسلام ، وذلك بسبب أن نفس الصدمات لو خضعت لسيطرة الحيوانات، لا ينتج عنه استسلام، وأتضح لنا بوضوح إدراك الحيوانات أن أفعالها غير مجدية، وأنه عندما تعرف ذلك، فإنها لا تصدر أي سلوك،وتصبح سلبية، ولهذا قمنا بإثبات عدم صحة الفرض المنطقي لنظريات التعلم التي تؤكد أن التعلم يحدث فقط نتيجة للاستجابة، أو كرد فعل للثواب أو العقاب .

وبالتالي قمنا بنشر ما توصلنا إليه من نتائج، وقد رأى رئيس تحرير أكثر الصحف تحفظاً، وهى "مجلة علم النفس التجريبي" journal of experimental psychology أن يجعل ما تصلنا إليه المقال الرئيسي فى الصحيفة، وواجه هذا التحدي جميع أصحاب نظريات التعلم فى العالم، ولقد رأى الجميع أن طالبين حديثي التخرج وذوى خبرة ضئيلة يؤكدان بأن العالم الفذ سكينر skinner أكبر عباقرة التوجه السلوكي على خطأ، هو وجميع تلاميذه بالنسبة للمقدمة المنطقية لنظرية الثواب والعقاب .

لم يستسلم علماء النظرية السلوكية لهذا بسهولة، فقد كتب نفس الأستاذ المبجل الذي نشر لنا المقال مذكرة بعثها إلى وصلتني فى مكان إقامتي بالجامعة، يفيدني بأن مسودة

المقال جعلته يصاب باعتلال بدني، وخاطبني فى اجتماع دولي أحد قادة الطلاب التابعين للعالم سيكنز قائلاً : إن الحيوانات لا تتعلم أي شئ بخصوص استجاباتها .

لقد كانت هناك عدة تجارب فى تاريخ علم النفس، يمكن الحكم عليها بأنها حاسمة، إلا أن ستيف مائير Steve Maier الذي كان عمره فى ذلك الحين لا يزيد على أربعة وعشرين عاماً، أسس تجربة جديدة، وكان هذا عملاً جريئاً، لأن تجربة ستيف هاجمت معتقداً قويماً راسخاً هو "السلوكية"، بشكل مباشر .

لقد ظلت السلوكية طاغية على علم النفس الأمريكي لمدة ستين عاماً، وكانت جميع الشخصيات البارزة فى مجال التعلم مدينة للسلوكية بالفضل ويعتنقونها وعلى مدى جيلين كاملين كانت جميع الوظائف المتعلقة بعلم النفس تُوكل إلى السلوكيين، وبات من الواضح أنه قد تم جلب السلوكية من مكان وزمان بعيدين (حيث يجلب العلم غالباً من الأماكن والأزمان البعيدة)

وتماماً كما كان الحال بالنسبة لمذهب فرويد، كانت الفكرة الرئيسية لمذهب السلوكية مضادة للغزيرة (أى أنها تعارض الإدراك العام) لقد أصر جميع أتباع المذهب السلوكى على أن جميع سلوكيات الفرد فى حياته، إنما يحددها فقط الثواب والعقاب، وكانوا يرون أن الأفعال التى تلقى ثواباً من الممكن أن تكرر، وأن الأفعال التي تلقى عقاباً من الممكن أن تكبت ولا تتكرر، كان هذا بالنسبة لهم هو كل ما فى الأمر.

إذن لا يؤثر كل من الوعي Consciousness التفكير Thinking والتخطيط، Planning والتوقع Expecting والتذكر Remembering على الأفعال والسلوكيات (هذا من وجهة نظر أصحاب النظرية السلوكية) وتشبه هذه الحالة وضع عداد السرعة فى السيارة، حيث لا يجعل السيارة تسير، ولكن يعطى صورة عما قطعته فقط، يقول أصحاب النظرية السلوكية: إن الإنسان تشكله البيئة الخارجية المحيطة به – عن طريق ما ينال من ثواب وعقاب – فى الوقت الذي لا تؤثر فيه أفكاره الداخلية

وتشير وجهة النظر السلوكية إلى أن التعلم عبارة عن تكوين ارتباطات بين المثيرات والاستجابات ، ويعنى الارتباط فى أبسط صورة أننا نتعلم متى وأين نقوم بالاستجابة ، ويحدث عندما يغدو المثير قادرا على ضبط الاستجابة ، فتحدث فى حضوره وتختفي فى

غيابه ، فعندما يتعلم الطفل ربط اسم ما بشيء ما ، ويغدو قادراً على الاستجابة باسم ذلك الشيء في حال وجوده يكون قد تعلم " ارتباط " بين المثير " الشيء " والاستجابة " النطق باسم هذا الشيء " لذا يتعلم الفرد في ضوء وجهة النظر هذه تكوين ارتباطات بين مثيرات معينة واستجابات معينة .

وهناك اتجاه آخر ضمن إطار وجهة النظر السلوكية ، ينزع إلى استخدام بعض المصطلحات المعرفية على نحو أكثر وضوحا ، ففي الوقت الذي يرى فيه أصحاب هذا الاتجاه أن التعلم عملية تكوين ارتباطات فعلية ، فإنهم لا يقولون بالارتباطات بين المثيرات والاستجابات ، بل بالارتباطات بين المثيرات وبعضها البعض ، حيث يتعلم الفرد " توقع " حدوث مثير معين لدى حدوث أو حضور مثير أخر ، أي أن الفرد يتعلم معنى المثير أكثر مما يتعلم استجابة معينة لهذا المثير . لذا يرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن العمليات المعرفية المعقدة ، وبخاصة الرمزية منها كالتفكير والاستدلال ، والتجريد والتنظيم هي عمليات ضرورية من أجل فهم طبيعة التعلم وتفسيره ، ويؤكدون على أن الكائن البشري ليس مجرد عضوية سالبة ، تتلقى المعلومات ، وتستجيب لها على نحو آلي ، بل هو معالج فعال لهذه المعلومات يقوم بفهمها وتنظيمها ودمجها في بنائه المعرفي (عبد المجيد نشواتي ، ١٩٩١)

إنه لمن الصعب الاعتقاد بأن الأذكياء من الناس ظلوا يؤيدون مثل هذه الفكرة لوقت طويل، ولكن علم النفس الأمريكي – منذ نهاية الحرب العالمية الأولى world war1 ظلت تحكمه أفكار نظرية السلوكية، كان التأييد لهذه الأفكار التي لا يصدقها عقل يعتبر بمثابة أيديولوجية، تتبنى النظرية السلوكية وجهة نظر تفاؤلية، بشان البنية العضوية لبني البشر، حيث إنها ترى التقدم أمراً بسيطاً، إن كل ما يطلب لتغيير الإنسان، من وجهة نظر أصحاب النظرية السلوكية هو، أن يتم تغيير البيئة من حوله، إنهم يرون أن الناس يرتكبون الجرائم لأنهم فقراء، وأن ارتكاب الجرائم يمكن أن ينقطع عندما يتم القضاء على الفقر، كذلك يرون أن بالإمكان تأهيل اللص وإصلاحه، إذا ما تم تغيير المصادفات التى مرت به في حياته، وبذلك يمكن معاقبته على القيام بالسرقة، ومجازاته، أو إثابته على أى سلوك بناء قام به، كذلك يعتقد أصحاب هذه النظرية أن سبب التعصب، هو الجهل بالذين يتعصب

ضدهم، وأنه يمكن التخلص من التعصب، والتغلب عليه بالتعرف على من تم التعصب ضدهم، أما الغباء حسب رأيهم فإنه ينتج عن الحرمان من التعليم، ويمكن التغلب عليه عن طريق نشر الدراسة العالمية.

وبينما كان الأوربيون يتبعون أسلوب يتعلق بالجينات الوراثية Genetic كمنحى لتفسير السلوك، فى ضوء مصطلحات تتصل بالصفات الشخصية، والجينات، والغرائز، وما إلى ذلك، أكد الأمريكيون فكرة أن السلوك يتحدد كلية من قبل البيئة، ومصادفة انتشرت فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية، والاتحاد السوفيتي النظرية السلوكية ، والتي تمهد لمبدأ المساواة بين البشرEgalitarianism ولو من الناحية النظرية على الأقل، لقد كانت المبادئ الأيديولوجية الراسخة الخاصة بالنظرية السّلوكية تتمثل لدى الأمريكيين فى أن "جميع الناس قد خلقوا متساويين" وبالنسبة للسوفيت فى أن "الناس متساوون من حيث ما لدى كل فرد من القدرات، ومن حيث احتياجاته" وكان ذلك يجارى ما لدى الدولتين من أنظمة سياسية .

عند هذا الحد توقفت الأمور عام ١٩٦٥م عندما قمنا بإعداد هجومنا المضاد لأتباع المدرسة السلوكية، لقد رأينا أن فكرة أتباع النظرية السلوكية التى تقر بأن كل شئ يصدر لحالات الثواب والعقاب، قد يقوى الارتباطات ، تعد فكرة لا معنى لها على الإطلاق، علينا أن نفكر فى تفسير أتباع المدرسة السلوكية الخاص بالفأر الذى يضغط على القضيب، من أجل الحصول على الطعام، عندما يحصل الفأر على الطعام بسبب ضغطه على قضيب، ثم يعاود الضغط على القضيب ثانية، فإن أتباع المدرسة السلوكية يرون أنه يفعل ذلك بسبب العلاقة بين الضغط على القضيب والطعام، حيث تم تقوية هذا السلوك عن طريق الثواب الذى حصل عليه الفأر، كذلك عندما نفكر فى تفسير السلوكيين للعمل البشرى، فإنهم يرون أن الإنسان يلجأ إلى العمل، لمجرد أن الاستجابة للذهاب إلى العمل قد قويت بسبب حصول الإنسان على إثابة نظير العمل، وليس بسبب أى توقع بإمكانية الحصول على إثابة، إذن فبالنسبة للسلوكيين تعتبر الحياة العقلية المعرفية غير موجودة بالنسبة للإنسان، أو الفأر، كذلك فإنها لا تلعب أى دور حتى ولو عرضي من وجهة النظر السلوكية، وعلى النقيض من ذلك، اعتقدت أنا وزميلي أن الأحداث العقلية المعرفية تكون سببية، من حيث أن الفأر يتوقع

Expects أن الضغط على القضيب، سينتج عنه الحصول على طعام، وكذلك الإنسان، فإنــه يتوقع أن الذهاب إلى العمل ستكون نتيجته الحصول على أجر، لقــد أحسســنا بــأن أكثــر الأعمال الاختيارية يكون السبب فى إثارتنا نحو أدائها هو أن نتوقع ما ينتج عن سـلوكنا ، وإدراكنا بما سنحصل عليه من خلال القيام بسلوك ما .

ومن ثم يغدو البحث فى سيكولوجية التعلم طبقا للاتجاه المعرفــي ، بحثــا عــن كيفيــة اكتساب المعرفة وتشكيل الأبنية المعرفية ، لأن الكائن البشرى لا يتعلم " استجابات " فحسب ، بل يدرك الحقائق ويفهمها ويكتسب معلومات ومعارف مفهومة ، ويتعلم تكــرين " البنــي المعرفية " التي تتبدى فى نشاطاته المعرفية كالفهم والتذكر والإدراك المعرفــي والاســتدلال وحل المشكلات ، والتوقع الذي يعد أساس البحث فى تجارب العجز المتعلم .

وبالنسبة لحالة العجز المتعلم ، فإن الكلاب كانت تجلس فى الصندوق، لأنها تعلمت أنــه لن يحدث شئ، نتيجة أى عمل تقوم بأدائه، ولذا فإنها تتوقــع أن أى عمــل ســتؤديه فــى المستقبل لن يجدي عليها بنتيجة ، وعندما يتشكل هذا التوقع لدى الكلاب، فإنها تركن إلــى السلبية ، ولم تحاول القيام بأى عمل تحصل من خلاله على نتيجة .

ويؤكد ستيف على أن السلبية يمكن أن تعود أساساً إلى مصدرين: فمثلاً بالنسبة لكبــار السن الذين يعيشون فى دور الرعاية، فإن بالإمكان أن يتعلم الإنسان حالة من اليأس، إذا ما وجد أنها تأتى بثمرة طيبة، ففى هذا الدور يكون جميع المــوظفين فــى صــالح الشــخص المهذب المستكين، أكثر مما يكونون عليه تجاه الشخص كثير المطالب، كذلك من الممكن أن تصير سلبياً إذا ما استسلمت استسلاماً تاماً للظروف، ويتحدث ذلك إذا ما اعتقــدت أنــه لا يمكن أن يكون هناك نتيجة لأى عمل تؤديه – سواء كان استكانة وعجز ، أو كثرة مطالــب – لم تصبح الكلاب عاجزة، لأنها تعلمت أن السلبية هى التى يمكن أن تجنبها الصــدمات، ، وأنها أصبحت سلبية لتوقعها أن أى عمل يمكن أن تؤديه لن يكون له نتيجة ، ولن يحقــق لها أهدافها .

إنه لم يكن من الممكن لأصحاب المدرسة السلوكية أن يؤكدوا أن الكلاب التى أصــبحت عاجزة قد تعلمت نوعاً من التوقع بأن أى شئ يمكن القيام به لن يكون له جــدوى ، ولــن يؤثر فى حدوث النتيجة ، فالنظرية السلوكية، على وجه العموم، كانت تقر بأن الحيوان، أو

الإنسان على حد سواء لا يستطيع أن يتعلم عملاً ما (أو بتعبير المهنة رد فعل حركـي) ولا يمكنه أن يتعلم فكرة ما أو توقعاً، ولهذا طالب أتباع النظرية السلوكية بتفسير لما أوردنـاه، وجادلوا بخصوص صحته، مدعين أن شيئاً ما قد حدث للكلاب لإجبارها على عـدم إجـراء السلوك والركون إلى السلبية ، والتقاعس عن أداء العمل ، حيث أحست بأنها قـد حصـلت على إثابة نتيجة لرقود بشكل ثابت ، والسلبية التى ظهرت عليها ، وكانت الكـلاب تتلقـى صدمات لا يمكن تجنبها .

كانت هناك لحظات تجعل أتباع النظرية السلوكية يجادلون، عندما كانت الكـلاب تجلـس وقت توقف الصدمات، ويقولون إن توقف الألم فى تلك اللحظات كان يعد تعزيزاً يقوى ميـل الكلاب إلى الجلوس، واستمر السلوكيون فى القول بأن الصدمات إذا ما توقفت مرة أخـرى، فإن هذا يعزز الميل إلى الجلوس أكثر.

لقد كان هذا الجدل الملجأ الأخير الذى تم اللجوء إليه بشأن وجهة نظر السـلوكيين، ذات الأهمية البالغة (وإن كنت أرى أنها وجهة نظر غير سليمة مـن واقـع حكمـى الشخصـي عليها)، كان من الأولى أن يجادلوا على أساس عدم إثابة الكلاب على مجرد الجلوس بثبات وإنما عوقبت، لأن الصدمات استمرت أثناء جلوس الكلاب، بما يوحى بأنها كانـت تعاقـب بسبب جلوسها ثابتة، تجاهل أتباع المدرسة السلوكية النقطة المنطقية فى جدلهم، وأصـروا على أن الشيء الوحيد الذى تعلمته الكلاب لم يكن سوى رد فعل قوى بالجلوس ثابتة، قمنا بالرد على السلوكيين بأنه من الواضح أن الكلاب التى واجهت الصدمات التى لم تقوى على السيطرة عليها بإمكانها متابعة المعلومات، بما ينتج عنه إمكانية تعلمها أن أى شئ تؤديـه لن يكون له فائدة .

لقد كانت هذه هى النقطة التى مكنت "ستيف مائير" من أن يبتكر اختباره الرائـع وهـو "دعنا نضع الكلاب فى العملية التى يقول عنها أتباع النظرية السلوكية أنها ستجعلها عاجزة عجزاً كبيراً إن السلوكيين يقولون إن الكلاب تثـاب لجلوسـها ثابتـة؟! حسـناً سـنكافئها لجلوسها ثابتة دون حراك، وعندما تجلس الكلاب هامدة لمدة خمس ثواني، فإننـا سـنوقف الصدمات" وهذا يعنى أن الاختبار يمكن أن يوضح ما أعرب عنه أتباع النظريـة السـلوكية بتعمد يكونه يحدث مصادفة.

أفاد أتباع النظرية السلوكية أن الإثابة على الجلوس دون حراك، هى السبب فى جعلها تجلس على هذه الحال، لم يوافق ستيف على هذا الرأى، وقال: "تعرف أنت كما أعرف أن الكلاب ستتعلم أن مجرد الجلوس دون حراك سيوقف الصدمات، ولهذا فإنها تتعلم أن بإمكانها أن توقف الصدمات بالجلوس بثبات لمدة خمس ثوانى"، وهنا تقول لنفسها: "حسناً! لقد تعلمنا كيف تتوصل إلى السيطرة بالفعل، وأنه طبقاً لنظريتنا، فإن الكلاب بمجرد أن تتعلم السيطرة فإنها لن تصبح عاجزة".

أعد ستيف تجربة تتكون من جزأين :

١-أولاً : بالنسبة للكلاب التي سماها ستيف مجموعة الكلاب الجالسة بثبات، كان عليه أن تتلقى صدمة يمكن إيقافها، إا ظلت تلك الكلاب دون حراك لمدة خمس ثواني، وبهذا يمكن لها أن تتحكم فى الصدمة بالثبات دون حركة، أما المجموعة الثانية التي سماها ستيف مجموعة الكلاب المرتبطة، فيمكن تعريضها لصدمة عند تعريض مجموعة الكلاب الجالسة دون حراك للصدمة، ولكن على أساس أن أى شئ تقوم بأدائه مجموعة الكلاب المرتبطة، لا يكون له أدنى أثر على الصدمة، ولا يتم إيقاف الصدمة إلا عندما تجلس كلاب المجموعة الأولى ثابتة دون حراك، وهناك مجموعة ثالثة من الكلاب أطلق عليها اسم مجموعة الكلاب التى لا تتلقى صدمات، كل هذا كان بالنسبة للجزء الأول من التجربة .

٢- وبالنسبة للجزء الثانى منها، فإنه كان يتضمن أخذ جميع الكلاب إلى الصندوق المغلق ذى الجهتين، لتعليمها القفز لتجنب الصدمات، يمن أن يتنبأ أتباع النظرية السلوكية بأن الصدمة عندما تحدث، فإن الكلاب فى كل من المجموعة الأولى وهى "الكلاب الجالسة دون حراك" والمجموعة الثانية وهى "الكلاب المرتبطة" يمكن أن تظل ثابتة بحيث تبدو فى حالة عجز، وذلك لأن المجموعتين قد حصلتا على مكافأة لكونها لم تتلق صدمة أثناء بقائها ثابتة لا تتحرك، وتنبأ أتباع النظرية السلوكية أيضاً أن مجموعة الكلاب الأولى هى التي تميل أكثر إلى أن تظل ثابتة بتعمد، لأنها أحست من قبل وكأنها تثاب على البقاء ثانية، بينما كانت كلاب المجموعة الثانية (المرتبطة) تحصل على

الإثابة بشكل متقطع غير دائم، كان بالإمكان أيضاً أن يقول السلوكيون إن تأثير الكلاب التى لم تتعرض الصدمات، ستظل دون تأثر.

لم نوافق نحن أصحاب نظرية المعرفة على ذلك، لقد تنبأنا بأن كلاب المجموعة الأولى التي تعلمت أنها سيطرت على الصدمات عند توقف تلك الصدمات، لن تصبح عاجزة، وعندما تجد الفرصة للقفز أعلى الحاجز فى الصندوق، لتفادى الصدمات فإنها ستقوم بذلك على الفور، كذلك تنبأنا بأن كلاب المجموعة الثانية "المرتبطة" يمكن أن تصبح فى حالة عجز، وأن المجموعة الثالثة التي لا تتعرض لصدمات، ستصبح غير متأثرة وأنها ستتجنب الصدمات برشاقة تامة فى الصندوق. ولهذا أخذنا الكلاب لإجراء الجزء الأول من التجربة عليها، ثم أخذناها إلى الصندوق، وفيما يلى ما حدث تماماً .

ظلت معظم الكلاب المجموعة الثانية "المرتبطة" ثابتة كما تنبأ كلا الطرفين- نحن أتباع النظرية السلوكية – وبالنسبة لكلاب المجموعة الثالثة التى لم تتعرض لصدمات، فإنها ظلت غير متأثرة، أما كلاب المجموعة الأولى المسماة بـ "الكلاب الجالسة دون حراك " فإنها عندما أدخلت إلى الصندوق ظلت لا تتحرك على مدى بضع ثوانى قلائل، منتظرة أن تتوقف الصدمة، وعندما لم تتوقف الصدمة، قامت بالتراقص قليلاً حول المكان، محاولة أن تجد طريقة سلبية أخرى لإيقاف الصدمة! واستنتجت تلك الكلاب على الفور أن الصدمة لن تتوقف، ولهذا قامت بالقفز أعلى الحاجز بتحفز تام .

وتصادمت الآراء المعرفية والسلوكية حول العجز المتعلم ، وقد يأتى التصادم من أن نظريات التعلم تؤكد على أنه من الصعب أن يكون الكلب عاجزاً ، ولكي يتعلم الكلب العجز عليه أن يدرك تساوى حدوث الصدمة في حالة استجابة الكائن الحى، وحالة عدم استجابة الكائن الحى، وبالضبط لا تسمح نظريات التعلم بحدوث هذه العمليات ، فهي تسمح للحيوان أن يتعلم عندما يتبع الاستجابة نتيجة (اكتساب) Acquisition ، ويتعلم أيضاً عندما لا تتبع الاستجابة نتيجة (انطفاء)Extinction ، ولكنها لا تسمح للحيوان أن يتعلم عندما تحدث النتيجة في غياب الاستجابة،ولا تسمح للحيوان أن يربط بين هذا التعلم والتعلم السابق ، وبالتالي لا ترتبط نظريات التعلم بالمعرفة، والإدراك والتوقع ، والعمليات المعرفية

بين المثير والاستجابة ، ولكنها ترتبط بالاستجابات فقط ، ونحن نؤكد أن الحيوانات تصبح سلبية وعاجزة نتيجة إدراكها وتعلمها وتوقعها أن استجاباتها عديمة الجدوى ، ولا يوجد تأثير لها على الأحداث ، وتؤكد نظريات التعلم أن الحيوانات تتعلم فقط استجابات يمكن ملاحظتها .

إن الاختلاف بين منحنى نظرية المثير والاستجابة ومنحنى نظرية العجز المتعلم أعمق مما يبدو، حيث يؤكد منحنى نظرية المثير والاستجابة فقط على الاقتران بين الاستجابة والمعزز في ضوء ملاحظة سلوك الحيوان ، ومن خلال تتابع الأحداث لحظة إلى لحظة، ويعتبره هل **Hull** ضرورياً ولكنه ليس كافيا ، ويعتبره سكنر **Skinner** ضرورياً وكافيا ، فإذا تبعت الاستجابة معزز فإنها تقوى، وإذا لم يوجد أي علاقة حقيقية بين الاستجابة والمعزز، فإن الاستجابة تكون ليس لها أي معنى فى التعلم وفى جلب التعزيز ، وتعارض نظرية العجز المتعلم نظرية " المثير – الاستجابة على اهتمامها فقط بالترابط الزمني بين المثير والاستجابة كشرط أساسي وأوحد للتعلم ،كما أنه ليس دليلا على قوة الارتباط بينهما ، حيث تؤكد أن الكائن الحي يجب أن يكون قادراً على كشف العلاقة السببية الحقيقية من العلاقة غير السببية والوقتية عند التعرض للمثير والاستجابة. وبالتالى يقوم الكائن الحي بتحليل البناءات السببية **Causal Structure** الموجودة في البيئة ، وأن ما يتعلمه الكائن الحي من خلال ارتباط المثير والاستجابة يجب أن يعتمد على تمثيلاته المعرفية السابقة لهذه العلاقة، وعلى توقعاته التى تكونت بالنسبة لها.

وعندما تتعارض الأفكار العالمية، كما حدث التصادم بين أتباع النظرية السلوكية، وبين أصحاب نظرية الإدراك بشأن العجز المتعلم، فإنه يكون من الصعب تماماً إعداد تجربة تجعل الطرف الآخر لا يمتلك إجابة مضادة، ولكن ستيف مائير الذى لم يتعد عمره الرابعة والعشرين آنذاك، تمكن القيام بذلك .

لقد ذكرتني المحاولات العشوائية **Acrobatic** لأتباع النظرية السلوكية بموضوع سلسلة الدوائر التي تدور محاورها حول مركز مشترك، لقد احتار علماء الفلك فى عصر النهضة بملاحظة تيشوبراهى **Tycho Brah** الدقيقة للسماوات. لقد بدت الأجرام تتراجع مراراً عبر المسالك التى كانت تسير فيها، وبالنسبة لعلماء الفلك، الذين كانوا يعتقدون أن الشمس

كانت تدور حول الأرض، فإنهم فسروا تلك التراجعات على أنها تمثل "حالات الكسـوف" أي دوائر صغيرة داخل الدائرة الكبرى، ومن ثم بنوا عليها النظرية التى مفادهـا: أن الأجـرام السماوية يمكن أن تدور، وبظهور ملاحظات أكثر تم تسجيلها، كـان علـى علمـاء الفلـك التقليدين أن يقوموا بالتسليم بقضايا أخرى، خاصة بسلاسل من الدوائر التي تدور محاورها حول مركز واحد، وأخيراً فبالنسبة للمعتقدين أن الأرض تدور في دائـرة حـول الشـمس (وأنها تسير فى مسار دائري بالفعل) فإنهم تغلبوا على من اعتقدوا فـى مركزيـة الأرض، وذلك لأن وجهة نظرهم كانت أكثر ترتيباً ومعقولية، لقد أصبحت عبـارة "إضـافة سلاسـل دائرية تدور محاورها حول مركز مشترك" تطبق من قبل العلماء فى أى مجال من المجالات، وذلك عند مواجهة صعوبة فى الدفاع عن أية رسالة علمية لم يتم ثباتها بعد، كان العلمـاء يلجئون إلى التسليم باستماتة بائسة بمباحث علمية فرعية غير محتملة الوقوع، على أمـل تدعيم الرسالة العلمية التي لم يسبق ثباتها بعد.

وبالنسبة للنتائج التي توصلنا إليها، ومثيلاتها للمفكرين الآخرين أمثال نوم تشومسكى Noam Chomsky وجان بياجيه Jean Piaget وعلماء النفس المختصـين بمعالجـة وتشغيل المعلومات ، فإنها ساعدتنا فى أن نوسع من مجال التقصي والبحث عن دور العقل ، وكيفية إعمال العقل للأحداث ،كما ساعدت أتباع المدرسة السلوكية على التراجع التـام ، أو تعديل ما يؤمنون به . وفى عام ١٩٧٥ أصبحت الدراسة العلمية للعمليـات العقليـة ، والوعى بالعمليات المعرفية لدى كل من الإنسان والحيوان، تحتل مكان الاهتمام فى تفسـير سلوكيات الفئران كموضوع مفضل للحصول على درجة الدكتوراه فى علم النفس الكلينيكى

لقد اكتشفت أنا و"ستيف مائير" فى ذلك الوقت كيف نولد العجز المـتعلم، ولكـن إذا مـا حدث ذلك، فهل يمكننا علاجه؟ لقد أخذنا مجموعة من الكلاب التى تم تعليمها كـى تصـبح عاجزة، وقمنا بدفع تلك المخلوقات المسكينة، المترددة جيئة وذهاباً فى الصـندوق المغلـق ذي الجزئيين المتضادين في الاتجاه فوق الحاجز إلى أن تمكنت من السير عليه مـن تلقـاء نفسها، ولقد وجدنا أنها نجحت فى أداء ذلك، وعندما فعلت ذلك فإن العلاج من حالة العجـز كان ناجحاً بنسبة ١٠٠% ، أي أن الكلب العاجز يمكن تحويله إلى كلب قادر على الـتحكم مرة أخرى إذا جذبه المجرب ، بالمعنى المباشر بزمام طويل عبـر الصـندوق المكسوكي ،

ويعلمه أن الصدمة يمكن الهرب منها (Seligman , 1995) أو بتعريض الكلب مبدئيا لصدمة فى موقف يستطيع فيه أن يكتسب التحكم فيها (Maier & Seligman , 1976)

وإذا كان توقع الحيوان عدم القدرة على التحكم عامل هام فى حدوث العجز المتعلم فإن تغييره أو تعديله أيضا يكون من خلال إدراك القدرة على التحكم وهذا يؤدى بالفعل إلى خفض أو التحصين ضد العجز المتعلم حتى بعد حدوثه بالفعل، هكذا أعطينا مجموعة من الكلاب صدمات لا يمكن الهرب منها واختبرناهم بعد ذلك بتكرار تعلم الهرب فى الصندوق Seligman, Maier & Geen, 1968 أصبح فشلهم فى الهرب مزمن chronic ثم سحبنا الكلاب للخلف والأمام عبر الصندوق أثناء محاولات الهرب ، فعندما تم سحب كل كلب عبر الصندوق تنتهي الصدمة بعد ٣٠ : ٥٠ مرة ، وبالتالي بدأت الكلاب تستجيب من نفسها، ثم بدلنا العائق واستمرت الكلاب بعد ذلك فى استجابة الهرب .

وبالتالي فإن إحدى أهم المساهمات التى أضافتها نظرية العجز المتعلم هى الفكرة القائلة بأن العجز يتكون عندما يصل الكائن إلى قناعة كاملة بأن سلوكه السابق الذي كان يمنحه القدرة على مواجهة الأحداث المؤلمة لم يعد الآن مجديا، أى أن العلاقة المعتادة بين السلوك وما يؤدى إليه من نتائج قد أصبحت غير ممكنة، فهو لم يعد يجد سلوكاً ملائماً للحل، وعندما نعرف ما هو السلوك المطلوب للحصول على النتائج المرغوب فإن ذلك يمنحنا قدرة على التنبؤ بالسلوك المطلوب، ومن ثم نكون أكثر تفاؤلاً وقدرة على النشاط الإيجابي، ويحدث العجز عندما يتعرض الكائن لخبرات منفرة، ولا يكون بمقدوره إيقافها.

بدأنا بعد ذلك العمل على أساس العلاج ووجدنا ظاهرة تدعى التحصين Immunization أي الإدراك المسبق بأن الاستجابة تمنع بالفعل حدوث العجز المتعلم ، كذلك وجدنا أن الكلاب التي تم تعليمها هذه السيطرة قد أصبح لديها حصانة كالكلاب الصغيرة، تجاه العجز المتعلم على مدى الحياة، وبالنسبة للتضمينات المتعلقة بالإنسان فقد كانت شديدة الإثارة .

واستمر سيلجمان فى تجارب العجز المتعلم فى القيام ببعض الإجراءات السلوكية للوقاية فى المستقبل من الإحساس السريع بالعجز، حيث عرض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية التي كان بالإمكان تجنبها والهروب منها بيسر،

وذلك قبل أن يضعهم في صندوق مكهرب لا يسمح بالهروب، وبمقارنة هذه المجموعة التى تم تحصينها مسبقاً بمجموعة أخرى من الكلاب وضعت مباشرة فى البيئة المكهربة التى لا تسمح بالهروب، تبينت له فروق شائقة من حيث الفائدة الإيجابية للتحصين، فقد استطاعت المجموعة المحصنة أن تواصل محاولاتها فى الهرب من الوضع المنفر، والانتقال إلى الجزء الآمن من الصندوق لأكثر من ٢٤ ساعة، أى أنها لم تتحول إلى اليأس بنفس السرعة التي تحولت إليه المجموعة الأخرى، كما كانت تستمر فى الضغط على الحاجز الفاصل بين الصندوقين، بالرغم من أنها كانت تعرف أن ذلك لن يوقف توجيه الصدمات الكهربائية إليها أى أنها كانت لا تزال تحاول ممارسة بعض جوانب الضبط على البيئة المنفرة (Seligman , 1998)

وعند وضع قط فى صندوق تجارب وتمرن على الهروب من الصدمة، وعندما تعرض للصدمة جرى إلى الجانب العكسي فانتهت الصدمة فى الحال وهكذا تعلم بالفعل وهرب بفاعلية، وفى تجربة أخرى تلقى قط آخر صدمة محكمة فى صندوق آخر وتعلم كيف يهرب من الصندوق، وعلى أى حال أصبحت العلاقة بدن الهرب من الصندوق ونهاية الصدمة علاقة مبهمة فالصدمة لا تنتهي فى الحال عند الهروب ولكن تنتهي بعد ٣ ثوان من الهروب وقد أصبح القط الأول قادراً على الهرب حيث تعلم كيف يتخطى عقبة الثلاث ثوان أما القط الثاني فقد فشل في الاستجابة للصدمة (Peterson , Maier & Seligman , 1995)

لقد أسسنا في ذلك الوقت القواعد الرئيسية لنظرية العجز ووفقاً لما سبق الاتفاق عليه في ذلك اليوم فى برينستون مع أستاذي، فإنني عندما اكتشفت الأخلاقيات المتعلقة بالتجريب على الحيوانات، توقفت أنا وستيف عن إجراء التجارب على الحيوانات ٠

الموت بسبب العجز لدى الحيوانات

إن ظاهرة الموت المفاجئ بسبب العجز لم تحدث إلا بنسبة صغيرة لدى البشر، ولكن أدبيات التجارب لدى الحيوانات أكدت هذه الظاهرة، حيث أن الفأر البرى مخلوق يتصرف بنشاط عجيب عندما يحاول أحد صيده، وأن الفئران تكون دائماً حذره فى حالة الهروب، ولاحظ ريتشار Richter, 1974 ظاهرة الموت المفاجئ لدى الحيوانات من خلال عزوها

لعدم القدرة على الهرب إلى اليأس وفقدان الأمل، حيث وجد أن الفأر البرى عندما يوضع فى إناء به ماء دافئ ولا يوجد منه مهرب فإن الفأر يعوم لمدة ٦٠ ساعة قبل أن يغرق بسبب الإجهاد Exhaustion ، وفى تجربة أخرى حمل الباحث بعض الفئران فى يده إلى أن توقفت عن المحاولات، وتم وضعهم فى الماء وسبحت تلك الفئران وهى سعيدة لمدة دقائق معدودة وفجأة غطست فى القاع وغرقت بدون أن تطفوا على الماء، وعندما تم عمل تجربة أخرى لتحسين شنب الفئران وإعادة التجربة ظهر عليها الموت فجأة واستنتج ريتشار Richter أن الباحث عندما قوم بمسك الفئران في يده وقام برسم زخارف على شنب الفأر ووضعه فى إناء الماء الذى لا يمكن الهروب منه نتج عن ذلك شعور بالعجز لدى الفأر، ويبدو ذلك مثل سلالات قريبة لعقل القارئ، حيث لم يدع لهذه الحيوانات البرية فرصة للهرب وبعد ذلك مسكهم وأطلق سراحهم مرة أخرى وفى النهاية حملهم ووضعهم فى الماء وبهذا الأسلوب تعلمت الفئران بسرعة أن الموقف ليس به عجز وبعد ذلك أصبحوا مرة أخرى عدوانيين يحاولون الهروب، ولم يظهر عليهم أى إشارات تدل على العجز والاستسلام والإقلاع وأدى ذلك إلى تكوين مناعة Immunized وقدرة على السباحة لمدة ٦٠ ساعة متواصلة، ولو كان ريتشار Richter أخذ فأر عاجز من الماء قبل أن يغرق ووضعه لعدة مرات، سيسبح الفأر لمدة ٦٠ ساعة، فى الحقيقة كان من الممكن منع الموت المفاجئ للفئران وذلك من خلال معرفتهم بأن هناك أملاً فى الهروب من هذا المأزق وتشبه تلك الخطوات الإجرائية خطوات التحصين ضد العجز لدى الفئران والكلاب .

إن الحالة النفسية للفئران البرية أثناء الموت المفاجئ كانت مضطربة، وفى معظم أشكال الموت كان القلب يدق بسرعة عالية Tachycardia عند حدوث الموت وهذا ما نسميه بموت العاطفة Sympathetic Death ويرجع إلى الشعور بالإثارة الناتجة عن الجهاز العصبى، حيث تزداد ضربات القلب ويزداد الضغط الذى يرفع الدم من القلب إلى الأطراف وباختصار يعجل بحدوث الموت، وعلى العكس من ذلك نجد أن فئران ريتشار Richter تعرض موت النظير السمبتاوى Parasympathetic Death أو الموت الناتج الاسترخاء Relaxation معدل ضربات القلب بطيئة Brodycardia وعند تشريح القلب وجد أنه محتقن بالدم.

وعالج ريتشار فئرانه بدواء الأتروبين Atropine (٢) والذى يمنع تأثير نظم العصب الباراسبمثاوى وهذا يمنع الموت فى غالبية الفئران . وتأكيداً لذلك استخدم توماس وبالتر Thomas & Balter دواء الأتروبين أيضاً لمنع العجز المتعلم لدى القطط ، كما استخدم جونبسكى وزملائه دواء الأتروبين لعلاج الاكتئاب لدى الأفراد الأسوياء واستنتج ريتشار أن الموت من العجز – أساساً – يأتي من خلال الإقلاع عن الكفاح والمحاولات الجادة.

الموت بسبب العجز عند البشر: Death From Helplessness In human

رجل شاب فى منتصف العمر، قوى البنيان، أمضى معظم حياته بجوار أمه يتيم الأب، ووصف أمه قائلاً: "إنها سيدة رائعة وهى التى تقوم باتخاذ جميع القدرات الصحيحة للعائلة، ولم تقابل أى موقف صعب إلا ولها قدرة على السيطرة عليه"، وتحت إشراف أمه قام بشراء ملهى ليلى وساعدته أمه فى إدارته، وتزوج فى عمر الثامنة والثلاثين – وكعهد الزوجات – بدأت الزوجة تطلب منه أن يستقل عن أمه، وبعد أن عرض عليه مبلغ كبير لكى يبيع الملهى الليلى، وأخبر أمه أنه سيستقل عنها، فكانت فى غاية الحزن والأسف لأنه قدر بيع الملهى، وقالت له أمه أفعل ذلك وسيصيبك الفقر المفجع.

وبعد يومان وقعت له أول أزمة وهى حالة ربو، حيث لم يكن له أى سجل مرضى بالنسبة لأمراض التنفس ولم يعانى من البرد لمدة عشر سنوات وبعد أن باع الملهى الليلى اشتدت عليه الأزمة وأصبح فى حالة مكتئبة كما أخبرته أمه "شئ ما سيدمرك" لو أصبح محبط وعاجز وتم إيداعه مستشفى أمراض نفسية وأصبح يرى أن هناك علاقة بين الأزمات النفسية والحالة الجسمانية والعقلية أيضا ، وطلب أمه في الخامسة والنصف وأخبرها انه خطط لاستثمار أمواله في عمل تجارب جديدة بدون مساعدتها و ذكرته بلعنتها وأن يستعد للموت Dire Results وفي السادسة وخمس وثلاثين دقيقة: كانت حالته توصف بعدم

---

(٢) الأتروبين: مادة شبه قلوية سامة بيضاء متبلورة، تستخرج من حشيشة "سن الحسق" وتستخدم لتوسيع الحدقة وفى معالجة التشنج .

القدرة على التنفس والتشنج ومات فى السادسة وخمس وخمسون دقيقة، عندما يعتقد الشخص بأنه مشئوم مثل المرأة التى تم وصفها فى الفصل الأول عندما ماتت فى عيد ميلادها السادس والعشرين وينتج عن هذا الاعتقاد الموت، ويقع الموت فى العديد من الأجناس والثقافات، وعالم النفس الأمريكى كانون Cannon كان أول عالم أعطى أهمية بالغة لموت اللعنة Hex Death أو الموت المسحور Voodo Death وأعاد النظر فى العديد من الأمثلة للموت الناتج عن الوحدة النفسية المفاجئة وكذلك الموت الغامض Mysterious Death

على سبيل المثال أدان رجل برازيلى شخص هندى وتم الحكم عليه بالإعدام وكان عاجز عن التعبير عن استجاباته الانفعالية ومات خلال ساعات ، وفى جنوب أفريقيا أكل زنجى نوع من الدجاج البرى المحروم أكله وعندما علم بأن ذلك جريمة مات من الخوف خلال أربع وعشرين ساعة ، وفى نوزيلاند تناولت امرأة بعض الفواكه وعرفت أنها أتت من مكان محظور ومحرم فماتت ظهر اليوم التالى، وفى استراليا قام طبيب ساحر بالإشارة إلى رجل وفى يده عظمة معتقداً أن لا شئ يستطيع أن يحميه من هذه العظمة مات الرجل من الخوف ٠ وأكتشف رجل أن عدوة يسيطر عليه، فى الحقيقة شئ يدعو للشفقة ويقف فى منظر شنيع وعيناه تنظر بشدة إلى مرشد خائن ورفع يديه بوضع قائل وتخيله أنه ينظر إلى جده واحمرت وجناته وأصبحت نظراته فارغة وتعبيرات وجهه مغلقة وحاول أن يصرخ بدون جدوى توقفت فى حنجرته وبدأ في الارتعاش واهتزاز عضلاته بدون إرادة وتأرجح للخلف ووقع على الأرض وبعد مدة قصيرة ، بدا أنه فى غيبوبة وتمالك نفسه وذهب إلى كوخه وهناك مات.

وتحدث علماء الاجتماع عن موت اللعنة Hex Death وهى ظاهرة لم تفسر من الناحية النفسية ولكن مظاهرها واضحة وهى رسالة تصل للشخص على أنه ملعون، وأنه عاجز على القيام بأى شئ تجاه الموت ويتصرف بسلبية واكتئاب وخضوع Submission ويقع الموت خلال ساعات أو أيام ٠وقام أنجل وآخرون Engel etal بدراسة العواقب النفسية للأمراض الجسمية لمدة عقدان وفى دراستهم بدا العجز يهيئ الشخص للأمراض الجسمية إلى حد بعيد من خلال دراسة ١٧٠ حالة لوفاة والضغط لمدة ٦ سنوات وتم تصنيف

الأوضاع النفسية للموت إلى ثماني أنواع تشمل الخمسة أنواع الأولى العجز :

(١) الموت بسبب المحبوب

شيخ عمره ٨٨ عام يعانى من مرض فى القلب وأصبح فجأة حزينا يفرك يديــه عنــدما أخبروه بوفاة ابنته ، ولم يبكى على الإطلاق وظل يتساءل لماذا حدث ذلك لى؟ وعندما كــان يتكلم عن ذلك لابنه تليفونياً حدثت له أزمة صحية شديدة ومات قبل أن يصل له الطبيب ٠

(٢) الحزن الشديد

فتاة عمرها ٢٢ عاماً تعانى من ورم خبيث ، وتدهورت حالتها ولكنها كانــت تســتطيع قيادة السيارة بصحبة أمها، وفى إحدى نزهاتهم بالسيارة ماتت الأم فى حادثة، ولم تجــرح الفتاة على الإطلاق ، وبعد ساعات قليلة دخلت الفتاة في غيبوبة وماتــت بســبب الصــدمة النفسية التى سيطرت على أعصابها.

(٣) فقد الحبيب

رجل عمره ٤٣ عاماً مات بعد أربع ساعات من وفاة ابنه الذى يبلغ من العمر ١٥ عاماً عندما أبلغوه أن ابنه مخطوف ، وإذا أراد أن يراه حياً عليه ألا يبلغ الشرطة .

(٤) الحزن بسبب الذكرى الثانوية:

حالة حزن خاصة لعجوز الذى يبلغ ٧٠ عاماً ومات أثناء افتتاح حفلة موسيقية أقيمــت فى الذكرى السنوية الـ ١٥ لزوجته التى كانت مدرسة بيانو معروفة ،وأسس زوجها فرقة موسيقي خاصة من أجل ذكراها ٠

(٥) نقص تقدير الذات

مراسل صحفى قوى البنيان دافع عن اسم موظف عند وفاته فجأة وذلك فــى الاحتفــال السنوي ، وقام المدعوين بالتنكيل به وبحياته الشخصية وشرفه، فقــام الصــحفى بــدفاع شرس عن الرجل الذى أعجب به ومعبراً عن نفسه وقال هذه ادعاءات ، وهى نــوع مــن الدعابة على مأدبة الطعام ، وقال أننا اقترفنا إثماً فى حق هذا الرجل، ويقع المــوت فجــأة

أثناء وجود خطر ووجود فرحة ، وهذه نسبة عالية لهذه الفئة من العمر وبعد ستة شـهور الأولى عادت معدلات الوفاة لحالتها الطبيعية وسبب ارتفاع الوفاة مشاكل قلبية .

كما تم دراسة الموت المفاجئ من قبل استمان Eastman بشكل موسع حيث وجد أن الإحباط هو السمة الأساسية للموت المفاجئ ومنذ أن نوقش الإحباط والعجز وارتباطهم معاً ليس من المدهش أن يكون الإحباط سبباً رئيسا للموت المفاجئ حيث أنه يؤدى إلى تـأخير اكتشاف أمراض معدية ، ويبدو أن العجز قادر على جعل الناس أكثر قابلية الأمـراض بل والموت ، على سبيل المثال عندما يموت أحد الوالدين أو تموت الزوجة أو الـزوج تظهـر علينا علامات الحزن لمدة شهر ، ونتأثر لمدة عام، وأنه من الحكمة أن ننتهج هذا السـلوك عند تعرضنا لأى موقف صعب فى الحياة

وبالتشابه نجد الآثار العلمية للصدمة التى لا يمكن الهروب منها عنـد الإنسـان؟ تعد أحداث مؤلمة يستحيل التحكم فيها وتؤدى إلى خفض الدافع للاستجابة . ودراسة هيروتـو ١٩٧٤ – خير مثال لذلك– حيث بدأ هيروتو إجراء تجارب على الناس ، وكانـت مطابقـة لتجارب سيلجمان التي أجريت على الكلاب .أخذ هيروتو مجموعة من الناس إلـى داخـل غرفة ، وقام بتشغيل آلة لإصدار صوت مرتفع ، وعلم هؤلاء الناس الطريقة التي يمكـنهم بها توقيف الآلة عن إصدار الصوت ، جرب هـؤلاء النـاس جميـع المحـاولات بتحريك أصابعهم علَى مفاتيح اللوحة ، ولكنهم وجدوا أن الصوت لم يكن قابلا لوقف ، لم يكن هناك أى مفتاح من المفاتيح صالحا لإيقاف الصوت .كانت هناك مجموعة أخرى من الناس التي تمكنوا من إيقاف الصوت بالضغط على نوع من الأزرار .كذلك كانت هناك مجموعة ثالثة لم يتم تعريضها لأى صوت من الأصوات .

بعد ذلك أخذ هيروتو هؤلاء الناس إلى داخل غرفة يوجد بها صندوق ذو اتجـاهين فـى المسار .أفاد هيروتو الأشخاص بأنه وضع الفرد منهم يده فى أحد الجانبين ، فإنه سيصدر نتيجة لذلك صوت كصوت الهواء المندفع من مخرج ضيق ، وعند تحريك اليد إلى الجانـب الآخر ، فسيتوقف الصوت .

وتوصل الباحث أن معظم الناس الذين مروا سابقاً بموقف الصوت الذى لم يتمكنوا مـن

إيقافه، تعمدوا الجلوس دون وضع أيديهم فى أحد جوانب الصندوق لإصـدار الصـوت، أو تحريكها للجانب الآخر، لإيقاف الصوت ، وأضاف هيروتو " لقد بدأ الأمـر وكـأن هـؤلاء الناس قد تعلموا أنهم كانوا عاجزين عن إيقاف الصوت فى التجربة الأولى، لـذا فهـم لـم يحاولون القيام بإجراء ما طلب منهم فى التجربة الثانية، بالرغم من أن كل شئ قـد تغيـر زمانه ومكانه، لقد انتقل معهم العجز المتعلم بخصوص الصوت من التجربـة الأولـى إلـى التجربة الثانية،ولكن ماهو الحال بالنسبة للآخرين – سواء الذين تعرضوا للصـوت الـذى كان من الممكن إيقافه، أو الذين لم يتعرضوا له – حيث تعلموا جميعاً طريقة إيقاف الصوت بسهولة تامة •

فإذا ما تعلم الناس اكتساب العجز لمجرد مواجهتهم لمثير تافـه كالصـوت، إذن فمـن الضروري أن يتعلموا كيف يكونوا عاجزين تماماً عند مواجهة الصدمات الخطيرة فى العالم، والتي تجعل أى عمل يقومون بأدائه لا فائدة ترجى من ورائه، ومن هنا، يصـبح بالإمكـان فهم ردود أفعال الناس تجاه الخسارة عن طريق نموذج العجز المتعلم، سواء كانـت هـذه الخسارة تتمثل فى أن ينبذنا من أحبنا، أو نفشل فى عملنا، أو أن نفقد عزيزاً •

طبقاً لما توصل إليه هيروتو من نتائج فإن واحداً من بين كل ثلاثة مـن الـذين أجـرى عليهم التجارب محاولاً أن يعلمهم العجز لم يستسلم، وقد كان لهذا أهمية كبرى، أيضاً حيث كان من بين كل ثلاثة من الحيوانات التى أجرى عليها سيلجمان تجاربه يوجـد واحـد لـم يصبح عاجزاً بعد الصدمة التى يستحيل تحاشيها،

ومن ناحية أخرى صدر عن تجربة هيروتو نتيجة أخرى هامة وهى أن شخصاً من بـين نحو عشرة أشخاص من الذين لم يتعرضوا لصدمات، كان يعمد إلى الجلوس فى الصـندوق منذ البداية، دون إصدار أى حركة من الحركات، أو بأداء أى عمـل مـن الأعمـال بشـأن الصوت المتزايد، كان هذا أيضاً يطابق ما أكده سيلجمان من اختبارات على الحيوانات؛ حيث كان هناك حيوان واحد من بين الحيوانات التى أجريت عليها الاختبارات يظهر العجـز منـذ البداية.

وهنا يجب البحث عن إجابة لبعض التساؤلات التالية : من الذى يستسلم بسهولة، ومـن الذى لا يستسلم؟ ومن الذى يتغلب علـى الموقف، عندما يصادف الفشل التـام فـى

عمله، أو عندما يتم نبذه من قبل من أحبه طويلاً وبشدة؟ ولماذا ؟ هناك بعـض النـاس لا يتغلبون على المواقف وإنما يميلون إلى الانهيار، مثلهم فى ذلك مثل كلاب التجـارب التـى تستسلم ، وهناك من الناس من يتغلبون على المواقف، مثل الأشخاص الـذين لا تقهـرهم التجارب، حيث ينتشلون أنفسهم من حالات الفقر المدقع، ويتمكنون من بناء حيـاتهم مـن جديد، يسمى أصحاب المدرسة الانفعالية Sentimentalists (النزعة إلى التأثر بالعاطفة دون العقل) هذا العمل انتصار الإصرار البشرى A Triumph Of The Human Will أو الشجاعة فى أن تكون The Courage To Be ، والآن أصـبح واضـحاً لنـا أن نسـبة الإصابة بالعجز المتعلم إلى ما نواجهه من هزيمة يجب ألا يظل سراً غامضـاً، إن العجـز ليس صفة يولد الشخص بها، وإنما يكتسبه ،

القدرة على التحكم والفشل Controllability And Failure

يعتمد تعريف تدريب العجز على التمييز بين النتائج القابلة للتحكم والنتائج غير القابلة للتحكم ، ولتوضيح هذا التمييز يقترح سيلجمان وآخرون seligman et al , 1971 أنه في كل موقف شرطى يتعرض الكائن الحى لاحتمالين هما :

١-احتمال شرطى (P) أن يحدث التعزيز (RF) بعد استجابة معينة (NR) وفى هذه الحالة يمكن التحكم فى النتيجة فى حالة ما يقدم أو يحجم الكائن الحى على فعل شئ يؤثر في حدوث هذه النتيجة ، وبالتحديد تتحكم الاستجابة فى حدوث التعزيز إذا كان : P (RF /R) # P(RF/NR) (٣) فالاحتمالين هنا غير متساويين ،

ويعتمد حدوث التعزيز على حدوث الاستجابة ، وبالتالي يدرك المفحوص اختلاف كمية التعزيز فى ضوء قيامه بالاستجابة المطلوبة ، وبالتالي يدرك اقتران الاستجابة بالنتيجة ، ولديه القدرة على تقييم فعالية الاستجابات التى يصدرها للتحكم فى البيئة

٢- احتمال شرطي (P) أن يحدث التعزيز (RF) بعد غياب هذه الاستجابة ، وفى هذه الحالة لا ترتبط استجابات الفرد بحدوث التعزيز ، وبكلمات أخرى تحدث عدم القدرة على التحكم (العجز) عندما : P (RF /R)= P(RF/NR ، فالاحتمالين هنا متساويين ، ولا يعتمد حدوث النتيجة على حدوث الاستجابة ، ويدرك المفحوص نفس كمية التعزيز سواء قام بالاستجابة أم لا ، وعندما يكون ذلك صحيحا لكل استجابات المفحوص ، يقال أن النتيجة غير ممكن التحكم فيها ، وأن المفحوص لا يستطيع عمل شئ لتغيير النتيجة ويكتسب العجز ، أى يتعلم المفحوص فكرة عدم الاقتران بين الاستجابة والنتيجة ، حيث لا

---

(3) p يرمز للاحتمال RF ترمز إلى النتيجة R ترمز إلى تعزيز الاستجابة ، NR ترمز إلى عدم تعزيز الاستجابة ، فمثلا : P(RF/R) تعنى احتمال اقتران النتيجة بالاستجابة أو أن النتيجة التى يحصل عليها الفرد تقترن بالتعزيز ، وأن P(RF/NR) تعنى احتمال اقتران النتيجة بعدم التعزيز أو أن النتيجة التى يحصل عليها الفرد لا تتعزز .

فائدة من قدراته وجهوده فى تغيير النتيجة ، بمعنى أن الكائن الحي يتعلم العجز إذا تساوت احتمالية تعزيز الاستجابة مع احتمالية تعزيز عدم الاستجابة .

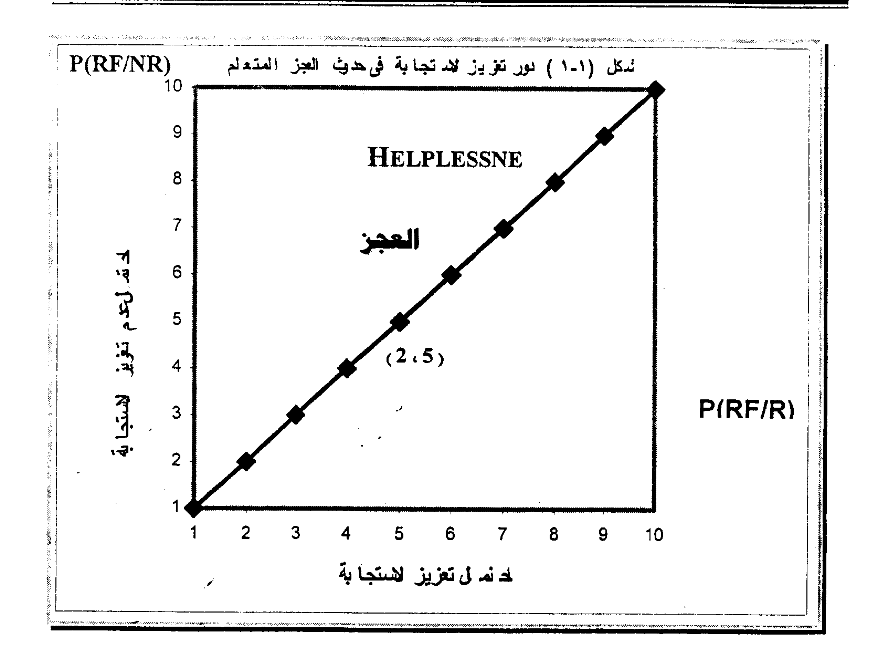
ويعرف سيلجمان الاقتران فى ضوء التحكم ، حيث يرى أن الحدث يمكن التحكم فيه عندما تؤثر استجابات الفرد الإرادية voluntary responses على نتيجة الحدث (اقتران بين الاستجابة والنتيجة) ويعتبر الحدث غير ممكن التحكم فيه عندما لا تؤثر استجابات الفرد الإرادية على نتيجة الحدث ، ويرى أن التحكم دالة لمعلمتين : parameters

١ – تحدث النتيجة عندما يؤدى الشخص استجابات إرادية معينة " تعزيز الاستجابة"

٢ – تحدث النتيجة فى غياب استجابات الفرد (تعزيز عدم الاستجابة) وتحدث استجابة العجز المتعلم عندما يتساوى احتمال تعزيز الاستجابة مع احتمال عدم تعزيز الاستجابة . وبالتالي يتضح مفهوم التحكم فى ضوء مفهوم اقتران النتيجة بالاستجابة ويتطلب ذلك وضوح عنصرين :

أ– يجب أن يكون الكائن الحي قادراً على التمييز بين النتائج المرتبطة بالاستجابة ، وبين النتائج التي لا ترتبط بالاستجابة ، وبكلمات أخرى يجب أن يميز الكائن الحي بين الاحتمالي الشرطي لاقتران النتيجة بالاستجابة P(RF/R) وعدم اقتران النتيجة بالاستجابة P(RF/NR)

ب– يؤدى التغير فى درجة الاقتران إلى تغير فى سلوك الكائن ويوضح ذلك شكل (١–١)



يوضح هذا الشكل مفهوم الاقتران بين الاستجابة والنتيجة حيث أن النقاط التى تقع على خط (٤٥) حيث P (RF /R)= P(RF/NR) أى تتساوى النقاط التى تقع على المحور الأفقي مع النقاط التى تقع على المحور الرأسي عند أى نقطة على الخط ٤٥ أى سواء استجاب الكائن الحى أم لا ، فإن التعزيز لا يختلف ، وبالتالي فإن النتيجة تستقل الاستجابة ، أى لا تعتمد الاستجابة على المعزز إذا كان احتمال تعزيز الاستجابة يساوى عدم تعزيز الاستجابة ، أى سواء استجاب الكائن الحي للمثير أو لم يستجيب فالنتيجة واحدة في الحالتين . فالكلاب فى مجموعة الهرب (الضابطة) ومجموعة التدريب على العجز (التجريبية) فى تجارب سيلجمان ومائير ١٩٦٧ تستقبل مستويات مختلفة من الاقتران بين النتيجة " إنهاء الصدمة " والاستجابة ، فمثلا نجد أن الكلاب فى مجموعة الهرب تتعرض لاقتران بين الاستجابة والنتيجة ، فهم يغيرون احتمالية إنهاء الصدمة من خلال الضغط على زر ، وعلى العكس نجد أن الكلاب فى مجموعة تدريب العجز والذين تعرضوا لظروف

عدم اقتران بين الاستجابة والنتيجة ، تعلموا أن احتمالية إنهاء الصدمة لا ترتبط بالضغط على زر أو أي استجابة أخرى لهم ، على هذا الأساس استنتج سيلجمان (١٩٧٥ : ١٧) أن عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة يعد شرطا كافيا لتعريف تدريب العجز ، فالشخص أو الحيوان العاجز يشعر بأن النتائج تحدث بشكل مستقل عن كل استجاباته الإرادية .

هل تحدث أشياء مناظرة للعجز المتعلم عندما نستخدم المكافآت بدلا من العقاب ؟ أو الأحداث السارة بدلا من الأحداث المؤلمة ؟ من الوجهة المنطقية يمكن أن يكون هذا صحيحا بالتأكيد لأنه من السهل تأكيد أن استخدام المكافآت بدلا من الأحداث المنفرة ، بحيث تحدث مستقلة عن أي شئ يفعله الكائن الحي قد يؤدى إلى حالة (سمها إذا شئت القعود أو الكسل المتعلم) وفيها لا يفعل الكائن الحي شيئا من الضروري فعله للحصول على المكافأة بسبب إدراك مكتسب للفصل بين الاستجابة والتعزيز الموجب ، أو بسبب إدراك مكتسب لا استقلاليتهما .

وتوجد بيانات هامة توحي بأن القعود المتعلم قد يوجد ، إلا أن أفضل صورة يمكن أن ترسم له في الوقت الحاضر يجب أن تؤخذ بحزر .فقد بين انجبرج وآخرون (Engberg et al , 1972) أن الحمام كان بطيئا فى تعلم استجابة نقر المفتاح الجديدة إذا توافرت له خبرة سابقة بزاد من المكافأة الحرة المستقلة عن الاستجابة .فإذا كان له من ناحية أخرى ، خبرة سابقة فى أداء استجابة أخرى للحصول على المكافأة فإنه يتوافر له وقت كاف لنقل السلوك إلى استجابة نقر المفتاح الجديدة . وهذه التجربة كررها علماء أحرين وأظهروا نتائج مماثلة (Schwartz , Reisberg & Vollmecke , 1974) إلا أن تجربة أخرى ناجحة مماثلة تحاشت بعض الاعتقادات قام بها ولكر (Welker , 1976) .كما حصل هولس (Hulse , 1973) على بيانات توحي باحتمال القعود المتعلم

فالعجز المتعلم قد يحدث بسبب الأحداث الإيجابية غير القابلة للتحكم أو الأحداث المحايدة Neutral ، ففي هذه الأحداث يتعرض الكائنات الحية لأحداث إيجابية لا تعتمد على استجاباتهم وبالتالي تؤدى إلى تعلم أن هذه الأحداث غير ممكن التحكم فيها مما يؤدى بالتبعية إلى بطأ تعلم أن هذه الأحداث مقترنة بسلوكهم، وفى الحقيقة أكد العديد من الباحثون أن العجز المتعلم ميل فطرى appetitive Engberg, Hansen, Welkor &

Thomas, 1973; Welker, 1976. علاوة على ذلك يؤدى تعرض الحيوان لأحداث محايدة طبيعية غير مقترنة بالاستجابة مثل الضوء والنغمة إلى تداخل مع تعلم تالي لاستجابات التحكم فالفئران والحيوانات الأخرى تتعلم من خلال تكرار الاستجابات التي لها فعالية فى إنهاء الأحداث المؤلمة في بيئتهم وهذه النزعة تضعف تدريجياً بواسطة التعرض المبدئي لهذه الأحداث بدون كونه قادر على التحكم فيها Glow & Winfield, 1982.

ومن نتائج دراسات سيلجمان ورفاقه وجد أن العجز المتعلم لا يحدث فقط من وجود نتائج سلبية لا تقترن بالاستجابة ، ولكنه قد يحدث من حدث نتائج إيجابية لا تقترن بالاستجابة ، وفى كلا الحالتين لا يوجد شئ يمكن أن يفعله الفرد وفى نفس الوقت يزيد من حدوث النتائج الإيجابية (النجاح مثلا) ،أو يقلل من حدوث النتائج السلبية (الفشل مثلا) .

ودلل سيلجمان على ذلك بقوله بأن توقع حدوث أحداث إيجابية – بالرغم من أنها أحداث جيدة – إلا أنها تؤدى بالفرد إلى الشعور بالعجز المتعلم الدافعى والمعرفي ، وذلك لإدراك الفرد أن هذه الأحداث الجيدة حدثت بصرف النظر عن جهده واستجاباته ، ولا يستطيع التحكم فيها ، وأعطى مثالا على ذلك بقوله أن الأفراد قد لا يضطربون انفعاليا ، ولكنهم قد يضطربون معرفيا ودافعيا ، وذلك إذا تسلموا ١٠٠٠ دولار شهريا كجائزة موثوق فيها حتى ولو كانت هذه الجائزة تأتى بصرف النظر عما يفعلونه ، وفى هذه الحالة يعتقد هؤلاء الأفراد أنهم ليس لديهم أي تحكم على وصول المال "عجز دافعي " وتتشوه معرفتهم بإعادة تعلم هل يكون المال معتمد فعلا على أفعالهم " عجز معرفي "

ومن تطبيقات نتائج دراسات سيلجمان ورفاقه أيضا بعد النجاح – الفشل ، حيث تؤكد هذه النتائج أن الاحتمال المطلق لتحقيق النتائج الإيجابية أو تجنب الأحداث السلبية لا يرتبط بتعريف تدريب العجز ، فالنتائج الإيجابية التي يمكن تحقيقها بشكل مستمر، ولكن بشكل مستقل عن استجابة وسلوكيات الفرد " تسمى نجاح غير ممكن التحكم فيه Uncontrollable Success تؤدى إلى نفس تأثيرات العجز المتعلم الشبيهة بتأثيرات النتائج الإيجابية التي لا يمكن تحقيقها Never والتي تسمى بالفشل غير الممكن التحكم فيه Uncontrollable Failure ، وطبقا لذلك فإن تأثيرات العجز المتعلم الناتجة عن النتائج السلبية غير المقترنة بالاستجابة والتي يمكن تجنبها تؤدى إلى تأثيرات مشابهة للنتائج

السلبية التي لا يمكن تجنبها ، وبالتالي فتأثيرات العجز المتعلم الناتجة عن سلسلة النجاحات أو الناتجة عن سلسلة الفشل مادامت تحدث بشكل مستقل عن استجابات وسلوكيات الفرد ، فإن العامل المشترك بينهما هو عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة

وبالرغم من وضوح نتائج دراسات سيلجمان ورفاقه ، ويمكن اختبارها بسهولة من خلال أبحاث العجز المتعلم لدى الحيوان ، إلا أنها تقابل بعض الصعوبات عند اختبارها لأبحاث العجز المتعلم لدى الإنسان ، حيث من السهولة بمكان تعريف العجز لدى الحيوان في ضوء النقص فى التحكم ، أما لدى الإنسان يزداد تعقيدا بسبب إضافة عامل آخر لعامل النقص فى التحكم وهو إدراك الفشل

وكما ذكرنا من قبل فإن تجارب دراسات وأبحاث العجز المتعلم قد تستخدم إما ضوضاء غير ممكن الهرب منها ، أو مشكلات غير قابلة للحل ، ففي مهام الضوضاء الممكن الهرب منها ، فإن المفحوصين يتلقوا نتيجتين بعد الاستجابة : إنهاء الضوضاء وتغذية مرتدة عبارة عن ضوء تشير إلى ما إذا كان يستطيع إنهاء الضوضاء من خلال استجابات ، فعندما يستطيع أداء مهمة الهرب بشكل صحيح يعطى له ضوء أخضر ، وعندما لا يستطيع ذلك يعطى له ضوء أحمر ٠فى موقف تدريب العجز كل النتائج يمكن التحكم فيها : ولا توجد استجابة يمكن أن تنهى الضوضاء (يمكن التحكم في إنهاء الضوضاء من خلال استجابات المفحوصين في مجموعة الهرب) أو بإعطائهم ضوء أخضر وعلى ذلك توجد نتيجتين لا يمكن التحكم فيهما : أن الضوضاء أحيانا يتم إنهائها بعد أداء المفحوصين فى مجموعة الهرب الاستجابة الصحيحة ، ولا يمكن الحصول على الضوء الأخضر ٠وبالتالى تشتمل مجموعة تدريب العجز على فشل غير ممكن التحكم فيه ، أو أن احتمال الحصول على الضوء الأخضر يساوى صفر ٠

وبالرغم من أن التعرف على تدريب العجز يشتمل على كل من النقص فى التحكم والفشل ، إلا أن هناك دراسات حاولت أن تفصل هذين العاملين تجريبيا ، وحاولت دراسات أخرى أن توضح أن تقديم التغذية المرتدة Feedback في نهاية المشاكل المعرفية غير ضروريا لإحداث استجابات عجز المتعلم (Cohen , Rothbart &Phillips , 1976; Kofta &Sedek , 1990 ;Sedek &Kofta , 1990) واستخدمت هذه الدراسات

التصميم الثلاثي ، وأضافوا عليه شرطاً جديداً لعدم القدرة على التحكم ، وهو تعريض المفحوصين لعدم اقتران الاستجابة – النتيجة فى كل المشاكل المعرفية غير القابلة للحل (عشوائيا " صحيحة " تغذية مرتدة) وتستقبل عدم تغذية مرتدة فى نهاية حلهم للمشكلات ، وأوضحت النتائج بالاتفاق مع نتائج واستنتاجات سيلجمان أن المفحوصين الذين يتعرضون لظروف عدم القدرة على التحكم مع أو بدون تغذية مرتدة في نهاية المشكلة ، كان أدائهم سيئا بالمقارنة بالمفحوصين الذين تعرضوا لظروف التحكم ·

واختبرت سلسلة أخرى من الدراسات مساهمات أبعاد القدرة على التحكم والفشل – النجاح في حدوث استجابات العجز المتعلم ، حيث استخدمت أربعة من هذه الدراسات (Mcreynolds ,1980 ; Tennen . Drum , Gillen &Stanton , 1982; Tiggemann , 1981; Tigmann , Baenett & Winefeld , 1983) إجراء الضوضاء غير الممكن الهرب منها ، وعالجوا الضوء الأخضر الوهمي Bogus بعد كل محاولة ، والتي تشير إلى أن إنهاء الضوضاء يكون من خلال استجاباتهم ، وكانت نتائج هذه الدراسات متناقضة ، حيث وجد تينين وآخرون ١٩٨٢، وتيجمان ١٩٨١ أن أداء المهمة كان سيئا بعد الضوضاء غير الممكن الهرب منها مقارنة بالضوضاء الممكن الهرب منها ، ووجدا ميسرنولدس ١٩٨٠ وتيجمان وآخرون ١٩٨٣ زيادة فى استجابات العجز المتعلم عندما أدركت المفحوصين عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة ولا يوجد ضوء أخضر على الإطلاق ، ومنع الضوء الأخضر الوهمي بعد إنهاء الضوضاء غير الممكن التحكم فيها استجابات العجز المتعلم

واستخدمت ثلاث دراسات أخرى تجارب مختلفة للتمييز بين النقص فى التحكم والفشل فى مهمة ضوضاء ممكن الهرب منها ، وتتفق اثنين من هذه الدراسات مع نتائج واستنتاجات سيلجمان ، حيث وجد وينفلد (Winefld , et al, 1985) أن المفحوصين الذين يتعرضون لضوضاء غير ممكن الهرب منها يؤدون بشكل أسوأ فى مهمة تالية لضوضاء ممكن الهرب منها بالمقارنة بالمفحوصين الذين تعرضوا لضوضاء ممكن الهرب منها حتى إذا تم إخبارهم أن أدائهم أفضل من أداء مفحوصين آخرين (تغذية مرتدة لمقارنة اجتماعية ناجحة)

وبالمثل وجد تنين وجيلن ودروم (Tennen , Gillen &Drum , 1982) أن المفحوصين الذين تعرضوا لضوضاء غير ممكن الهرب منها كان أدائهم سيئا على مهام ترتيب الأحرف Anagrams بالمقارنة بالمفحوصين الذين تعرضوا لظروف ممكن التحكم فيها حتى إذا نجحوا فى التغلب على الضوضاء من خلال قوة الآخرين ، وبالعكس وجدا كولر وكابلان (Koller &Kaplan , 1978) أن خلل الأداء بعد تأخر التعرض لضوضاء غير ممكن الهرب منها (عمليا تعنى أن كل الاستجابات تعزز تعزيزا إيجابيا) ولا يحدث خلل الأداء بعد التعرض لسرعة إنهاء الضوضاء غير الممكن الهرب منها (والتي تعنى عدم وجود استجابة ترتبط فعليا بالتعزيز)

وميزت ستة من الدراسات النقص في التحكم والفشل فى المشاكل المعرفية غير القابلة للحل ، وتتناقض نتائج هذه الدراسات ، فمثلا أوجدت أربع من هذه الدراسات (Buys & Winefeld , 1982 ; Griffith , 1977 ; Lamb Et Al , 1987 ; O"Rurke , Tryon & Rabs 1980) أن الأداء كان سيئا فى كل الظروف التجريبية غير الممكن التحكم فيها بالمقارنة بالظروف التجريبية الممكن التحكم فيها ، وقدمت التغذية المرتدة فى نهاية المشكلة ، أو أن كمية النقود لا تحدث أثرا فى الأداء ، ووجدت اثنين من هذه الدراسات (Benson & Kenelly , 1976; Eisenberg , Park &Frank ,1976) أن التغذية المرتدة الوهمية للنجاح فى نهاية المشكلات المعرفية غير القابلة للحل منعت وجود عجز في الأداء فى المهام التالية ، كما أن المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة عشوائية بعد كل محاولة يصاحبها الفشل كان أدائها سيئا بالمقارنة بالمجموعة التي تعرضت لظروف تحكم .

وتعلق دويك على حالة عجز عن طالب يقول أنا عاجز عن معرفة أشياء كثيرة ، وأشعر بأنه لا جدوى من محاولاتي ، فأنا متأكد تماماً من فشلي ، وعندما أكون فى المدرسة تنظر لى زملائي نظرة اشمئزاز ، ويطلقوا على أسماء كثيرة ، ويسرقون منى أشياء متعددة وكثيرة ، وأنا لا أرد عليهم لأنهم سيسخرون منى لمحاولة محاربتهم ، ولم أحضر ولى أمري لكي يستدعى أولياء أمورهم لشعوري بعدم جدوى هذه المحاولة ، فكل ما أفعله هو أخذ الإهانات بطريقة استسلامية لهذه الأحداث



الفصـــل الثالث

نظريات العزو والعجز المتعلم



﴿ الفصـــــل الثالث ﴾

نظريات العزو والعجز المتعلم

تسعى الدراسات النفسية عموماً إلى فهم السلوك الإنسانى وضبطه والتنبؤ به ، ويحاول علماء النفس إنجاز مسعاهم من خلال التعرف على متغيرات هذا السلوك وبيان العلاقة الوظيفية بينها فى سبيل تحقيق المزيد من السيطرة على المظاهر السلوكية . وتوظيف ما يصلون إليه من حقائق وتعميمات ومبادئ ونظريات لصالح الإنسان وخيره على المستوى الفردى والجماعى ، ويرى هؤلاء العلماء أن كل شخص يقوم على نحو نشط ببناء تمثيلات معرفية cognitive representation للواقع الفيزيائى والاجتماعى الذى يعيش فيه فى محاولة منه لفهم الظواهر الاجتماعية وتكوين استراتيجيات سلوكية تمكنه من إنجاز تفاعل مثمر مع بيئته بحيث يصبح إنساناً وظيفياً وفاعلاً (عبد المجيد نشواتى وآخرون ، ١٩٨٨: ٥) وعند تطور تلك التمثيلات المعرفية يتباين إدراك الفرد لأسباب السلوك ، ويغدو أكثر منطقية وموضوعية وهدفية (Ames , 1992; Nicholls , 1979) وتتأثر أفعاله وتصرفاته طبقاً لهذا الإدراك بحيث يستجيب للناس وللأحداث على نحو يختلف باختلاف إدراكاته وتفسيراته السببية (الفرحاتى السيد ، ٢٠٠٤)

وعندئذ يؤدى العزو السببى دور جوهرى فى حياة الفرد الاجتماعية والنفسية من خلال ما يقوم به من تأثير على تعليل الظواهر وإدراك أسبابها وطريقة التفاعل مع البيئة الخارجية، مما يجعله منبئاً هاماً لتفسير السلوك فى المواقف المختلفة ، ويرتبط بقوة بالمعارف والسلوكيات والانفعالات المرتبطة بالإنجاز Vispoel & Austin , 1993: (111) ويعد خطوة ضرورية لفهم استجابات الأفراد الانفعالية تجاه مواقف الإنجاز المختلفة ،حيث إن سلوك الفرد في أى موقف يمكن رده إلى مجموعة عوامل متفاعلة منها توقع الفرد بأن السلوك الذي يقوم به سوف يؤدى إلى الحصول على تدعيم معين ، وأن التدعيم الذي سيحصل عليه سيكون ذا قيمة بالنسبة له .

كما تساعد نظرية العزو السببى فى تفسير دوافع الأفراد للإنجاز ، حيث يؤكد أصحابها أن الإنجاز الفعلي ليس هو العامل الرئيسي الذي يحدد توقع الفرد فى المستقبل ، بل تحدده

أنماط العزو السببى ، حيث يرتبط عزو النجاح إلى عوامل داخلية ومحدودة (مثل القدرة) وعزو الفشل إلى عوامل خارجية يمكن التحكم فيها مثل نقص الجهد بتوقعات الإنجاز فى المستقبل ، إذ قد يقول الطالب على سبيل المثال إذا ذاكرت سأنجح ، فى حين يرتبط عزو الفشل إلى نقص القدرة،وعزو النجاح إلى عوامل خارجية غير خاضعة لتحكم الفرد بتوقعات مستقبلية سلبية Negative Future Expectancy ، حيث قد يقول الطالب " أنى غير بارع في هذه المهمة .

وتشير نظرية العزو عموماً إلى العملية التى يعزو فيها شخص أسباباً معينة لسلوك معين سواء أكان هذا السلوك صادر عن الشخص ذاته أم عن أشخاص آخرين ، فعندما ينهمك شخص فى أداء سلوك معين فقد تكون الأسباب الحقيقية لهذا السلوك غير معروفة لذلك تعزى إلى أسباب عديدة محتملة .

وتنظر نظريات العزو إلى البشر من منظور بحثهم عن فهم للعالم المحيط بهم ، ومحاولتهم تحقيق ما يسمى بتحقيق الذات والحفاظ على الذات .فالفرد يقوم بعملية العزو محاولا بذلك تحقيق ذاته Self - Fulfilling حيث يتصرف بطريقة ينمى ويطور فيها من تقديره لذاته لأنه يكون مدفوعاً نحو إدراك الأحداث بطريقة تعمل على تحسين وتنمية تقديره لذاته،فمثلا يعزو الشخص نجاحه إلى عوامل داخلية فى حين أن نجاحه قد يعود حقيقة لأسباب خارجية كسهولة المهمة مثلاً .

كما يعزو الشخص أسباب الحدث بطريقة تتفق مع تقديره لذاته لأن إدراكه إياها (أى الأسباب) يتم أيضاً بطريقة تتفق مع تقديره لذاته ، فيعزو الشخص نجاحه لعوامل داخلية كالقدرة مثلاً ، وكأن السبب الحقيقى فى نجاحه قدرته بالفعل .

ومن دوافع الشخص لعزو أسباب الحدث الوصول إلى سيطرة معرفية ، حيث ينظر كيلى Kelley , 1967 إلى العزو على أنه وصف للعمليات التى تدفع الشخص للحصول على سيطرة معرفية Cognitive Mastery على البنى السببية فى بيئته Causal Structures Of His Environment ويتفق هذا مع النظرة العامة أن كسب المعرفة حول البيئة والبناءات السببية يعد بمثابة تعزيز ، على سبيل المثال بناء التوقعات يعتبر تعزيزاً والذى يتمثل فى الحصول على معلومات حول الأحداث (Busek , 1978 : 331)

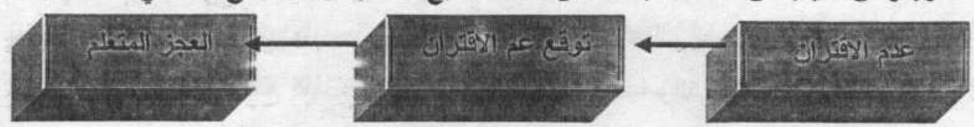
النموذج المعدل للعجز المتعلم عند الإنسان

قدم ابرامسون وسيلجمان وتيسدال (Seligman ,Teasdale ,1978 :50-73, Abramson) إعادة صياغة لنموذج العجز المتعلم وذلك بسبب أن فروض النموذج الأصلى واجهت مشكلتين هما :

١- لا يميز النموذج بين الحالات التي يعجز فيها كل الناس عن التحكم فى النتائج والتي تسمى بالعجز العام Universal Helplessness وتلك الحالات التي يعجز فيها بعض الناس عن التحكم فى النتائج والتي تسمى بالعجز الشخصي Personal Helplessness

٢- لا يفسر متى يكون العجز شاملاً ومتى يكون محدودًا ، ومتى يكون مزمنًا أو مستمرًا ومتى يكون مؤقتًا .

ويعرض سيلجمان Seligman ,1975 التتابع المفترض للنموذج الأصلي :



التتابع الأصلي للعجز المتعلم

يركز التتابع السابق على مراحل العجز والتي تبدأ من عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج إلى التوقع بأن النتائج غير قابله للتحكم ، ولا تعتمد على جهد الفرد واستجاباته إلى الأعراضَ المختلفة للعجز المتعلم مثل الأعراض المعرفية كالمعتقدات السلبية عن الذات، والأعراض الانفعالية مثل الحزن ، والأعراض الدافعيه مثل السلبية

ويعرض ابرامسون وآخرون Abramason et al, 1978 التتابع المفترض للنموذج المعدل للعجز المتعلم فى التتابع التالي :



التتابع المعدل للعجز المتعلم

وعلى الرغم من أن كل ... افتراضات القديمة و ... وجدت أن ... تعزيز الاستجابة (توقع عدم ارتباط ... جابة بالنتيجة) هو ... المحدد ... لمتعلم ، إلا أن افتراضات النموذج ... كانت غير واضحة ... تحديد الظروف التي عندها الانتقال من إدراك عدم اقتران ... جابة بالنتيجة إلى توقع عدم اقتران ... تيجة ، ولكن النموذج المعدل للعجز ... يؤكد أن العزو Attribution الذي يضع ... د عن عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة ... العامل الأساسي لتوقع عدم اقتران الاستجابة ... نتيجة وهذه التوقعات بدورها تحدد ... ات العجز المتعلم المختلفة .

أي عند توقع الفرد استقلالية الاستجابات عن النتائج فإنه يبحث عن تفسير سببي لهذه الاستقلالية ، ويؤثر هذا التفسير على توقع استقلال الاستجابة والنتيجة ، والتي تحدد بالمقابل طبيعة ونوع عجزه (Wortman & Dintzer ,1978 :76)) فمنحى العزو للنموذج المعدل العجز المتعلم يرى أن المرحلة التالية لإدراك الشخص عدم وجود فاعلية لسلوكه أو تصرفاته لمنع النتائج غير السارة التي يواجهها والتى تتضمن التساؤل لماذا ؟ Why) ، ويتوقف ظهور العجز إلى حد كبير على الإجابة على هذا السؤال ، ومن الأسئلة الشائعة فى هذا الصدد لماذا لم أستطع النجاح فى عملي؟ ولماذا فشلت فى علاقتي الزوجية؟ فالتفسير (العزو) الذي يستخدمه الفرد هو الذي يعزز سلوكيات العجز المتعلم ، فالعزو إلى أسباب ثابتة وشاملة يثمر عن اضطرابات انفعاليه وتقدير منخفض للذات وتوقعات منخفضة للنجاح فى المستقبل ، وضعفا فى الأداء وهكذا٠٠ وفي المجال الأكاديمي نجد أن التلميذ الذي يتكرر فشله فى مهمة معينه ويدرك أن فشله هو نتيجة للنقص فى قدراته ستتكون لديه خبرات سلبية ونقص فى تقديره لذاته ، ولن يتوقع أداء جيد فى مهام مشابهة، وعلى وجه الخصوص سوف يؤدى بصورة منخفضة بعد الفشل عن ذي قبل فى أعمال ومهام متساوية فى الصعوبة

ويؤكد سيلجمان أن أهم خاصية فى العجز المتعلم هي إدراك التلميذ للفشل وعزوه لهذا الفشل ، ومن ثم توقعه له ، فالفشل ليس هاما ، ولكن الأسلوب الذى يرى به التلميذ هذا الفشل هو الأهم ، وهى من الركائز الأساسية بل الوحيدة أحيانا التى ترتكز عليها برامج

واستراتيجيات وممارسات خفض العجز المتعلم ، ويطلق سيلجمان على الأسلوب الذي يستخدمه الفرد فى تفسير الأحداث " أسلوب التفسير " Explanatory Style ٠

فالتلاميذ يتعلمون العجز عندما تعزوا خبرات فشلهم بطريقة تؤدى إلى سلوكيات تحطيم الذات Self- Destructive Behaviors لأن عزو الأفراد للفشل يحدد شمول وثبات العجز عبر المواقف والأزمنة ، ويخلق توقع بأن جهودهم عديمة الجدوى ، ويحكم عليها بالإخفاق والفشل، ومن ثم تتوقع فشل محاولاتهم حتى عندما تكون فرص النجاح متوقعة وربما يكون بسبب سوء تقديرها Misjudges لقدرتها على التحكم وإحراز النجاح، وبالتالي فإن الشعور بالعجز المتعلم يصبح هازماً للذات Self-Defeating (Dorshav & Mikulincer 1990 : 48) ٠

فالسمة الأساسية لذلك هي ميل الفرد لعزو فشله لذاته، وينخفض تقديره لذاته ، وعندما يفشل ثانية تظهر عليه أعراض أخرى من الاكتئاب ٠ومن ثم فإن مفهوم الأسلوب التفسيري هو الفيصل في إيجاد الفروق بين الأفراد عند تفسيرها للأحداث ويختص بالإجابة على التساؤل التالي : لماذا تصبح بعض الأفراد عاجزة بعد التعرض لمشكلات غير قابلة للحل والبعض الآخر غير عاجز (Dweck& Licht ,1980)

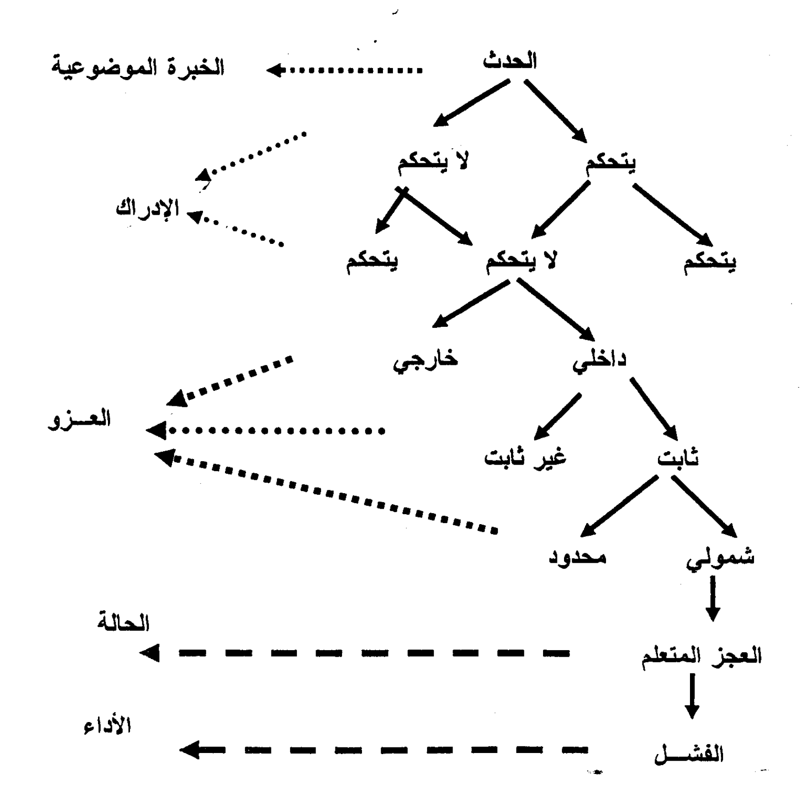
ويؤكد النموذج المعدل أن ذوى العجز يفسرون المشكلات أو الأحداث السيئة بلغة الذاتية والثبات والعمومية (Peterson et al ,1993:191-192)

وأن هناك ثلاثة أنواع رئيسية للتفسير السببي هم : الديمومة والشمولية والذاتية ٠ فالتلميذ الذي يقلع بسهولة يعتقد أن أسباب الفشل التي حدثت له تتصف بالديمومة،ويشعر بأن الفشل راجعا إلى شئ ثابت فى ذاته ولا تستطيع جهوده تغييره ، ومن ثم يشعر بالعجز المتعلم ، أما التلميذ الذي يقاوم العجز فإنه يعتقد أن أسباب الأحداث السيئة مؤقتة ، ويتمعن فى أسباب فشله ، ويقارن بين التفسيرين أنا فشلت بسبب غبائي ، أو أنا فشلت بسبب عدم استذكاري لدروسي بجد ٠ فالديمومة خاصة بالزمن ، والشمولية خاصة بالمواقف ، فالعاجز تفسيره للفشل يتصف بالديمومة عبر الزمن والشمولية عبر المواقف ٠أما التلميذ الذي يفسر فشله تفسيرًا محدودًا، ربما يصبح عاجزا في أحد المواقف وغير عاجز فى مواقف أخري ،

مثل تفسيره للفشل بأنه غير جيد في الرياضيات ، ولكنه جيد فى المواد الأخرى (Seligman , 1998)

والتلميذ الذي يعتقد أن فشله يعتمد على نقص قدرته(شرط دائم) وغير قابل للتغيير ، يعتقد أن هذا الفشل سيتكرر فى المستقبل ، وبالتالي من غير المحتمل أن يقتنع بجهده فى تغيير التوقع ،وإذا اعتقد أن الفشل راجع إلى نقص الجهد(شرط ثابت وقابل للتغيير) وبالتالي يعتقد فى إمكانية تغيير السلوك ،(Weiner , 1992 : 264)

ويقدم أوفر ماير ولولوراد (Overmier & Iolordo , 1998) سلسلة سببية للعجز المتعلم :



فعندما يتعرض التلميذ لخبره موصوعيه مؤلمه (حدث) يدرك التلميذ أن بإمكانه التحكم فيها او يعجر عن التحكم فيها ويعزو عزوه للتحكم الى أسباب ذاتية أى أن السبب فى العجز كامن داخل ذاته ، ومادام العجز كامن داخل داته فإنه يتوقع العجز عبر الزمن أي أن عجزه الذاتي يمتد عبر الأزمنة ويتوقع العجز فى مهام شبيهة فى المستقبل ، وإذا توقع الفرد العجز فى المستقبل فإن ذلك يجعله يشعر بشمول العجز عبر المواقف ، أي يشمل عجزه كل أو معظم مواقف حياته مؤديا ذلك في النهاية إلى حالتين:حالة العجز كتوقع عدم ارتباط السلوك بالنتيجة ، وفشل السلوك فى الحصول على النتائج المرغوبة

فالعجز يبدأ من العزو مروراً بالتوقع ، فبعض تلاميذ المدارس نجدهم غير مهيئين للجلوس فى هدوء ليتعلموا ، ويمرون بحالات عديدة من الفشل ويتراكم الإحباط المرتبط بالمدرسة وفى النهاية تكون أوجه النقص والعجز كبيرة ، وغير قابله للعلاج في ظاهرها،ويكف بعض التلاميذ عن الاشتراك العملي في المدرسة،ويتوقف الكثيرون عن مجرد المحاولة ربما لشعورهم باليأس والعجز، مما يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل ، ويتوقعونها بل يعممونها على مختلف المواقف الحياتية وربما لكونهم يمتلكون دافعيه إنجاز منخفضة لأنهم يعتقدون أن فشلهم مرتبط بعدم كفايتهم وفقدانهم القدرة التي تساعدهم على الإنجاز، وهي قدرة داخلية ثابتة لا يمكن تغييرها بسهولة ، مما يؤدى إلى لجوئهم للوم الذات ، وإلى إحساسهم باليأس من النجاح حتى لو بذلوا جهداً كافياً

العجز الشخصي مقابل العجز العام

Personal Helplessness v Universal helplessness

أجرى هيروتو وسيلجمان(Hiroto & Seligman , 1974 :311-327) دراسة على مفحوصين تم تعريضهم لضوضاء غير قابلة للتحكم ، وأخبرهم الباحثان أن هناك شيئاً يستطيعون عمله لإيقاف الضوضاء، وبما أن الضوضاء بالفعل غير قابلة للتحكم فإن الفرد يكون عاجزاً عن إيجاد طريقة لإيقافها مما ينتج لدى الفرد أحد الاعتقادين:

١- قد يعتقد أن المشكلة غير قابلة للحل وأنه أو أي فرد آخر لا يستطيع التحكم فى الضوضاء (عجز عام)

٢- قد يعتقد الفرد أن المشكلة قابلة للحل ولكنه هو الذي يفتقد القدرة على حلها (عجز شخصي)

ويقدم ابرامسون وآخرون (١٩٧٨) موقفين لتوضيح كلا النوعين من العجز :

الموقف الأول : افترض وجود طفل مصاب بمرض اللوكيميا Leukemia والأب يوجه كل موارده للحفاظ على حياة الطفل ومع ذلك لاشيء مما يفعله يحسن صحة الطفل وأخيراً يعتقد أنه لا يستطيع عمل شئ ولا أي إنسان آخر ، حيث أن(اللوكيميا)مرض غير قابل للعلاج Incurable وبالتالي يبدأ فى التدريج فى الإقلاع عن محاولات الحفاظ على حياة الطفل ويبدى علامات العجز العام، أي أن مرض الطفل مستقل عن كل ردود أفعاله وكذلك أفعال الآخرين ويسمى ذلك بالعجز العام Universal Helplessness .

الموقف الثاني : افترض وجود تلميذ يحاول أن يعمل بجد فى المدرسة ، ويذاكر بجد، ويأخذ حلقات إضافية دراسية ، ولكنه يرسب ، وبالتالي يصبح مدركاً لغبائه ، ويكف عن الاستمرار فى محاولات النجاح أي أن هذا الفرد يعتقد أن المشكلة قابلة للحل ولكنه يفتقد القدرة على حلها فى الوقت الذي لا يجد فيه الطلاب الآخرون أي صعوبة فى ذلك ويسمى ذلك بالعجز الشخصي Personal Helplessness ويوضح جدول (١) الفرق بين العجز الشخصي و العام

جدول (١) الفرق بين العجز الشخصي والعجز العام

العزو للآخرين	العزو للذات	
	يتوقع الفرد أن تكون نتيجته مقترنة باستجابته	يتوقع الفرد ألا تكون نتيجته مقترنة باستجابته
يتوقع الفرد أن تكون النتيجة مقترنة مع استجابة الآخرين	(١)	العجز الشخصي (العزو الداخلي) (٣)
يتوقع الفرد ألا تكون النتيجة مقترنة مع استجابة الآخرين	(٢)	العجز العام (العزو الخارجي) (٤)

من خلال الجدول السابق يتضح أنه فى الخليتين (١،٢) حيث نجد أن الفرد لا يرى أنه مصاب بالعجز المتعلم لأن الفرد يجد اقترانا منطقيا بين النتيجة والاستجابة ، إلا أنه في

الخلية (٢) لديه احتمال كبير في إعطاء عزو داخلي لتحكمه فى الأحداث اكبر من احتمال إعطاء الفرد فى الخلية (١) فى الخلية (٣) نجد أن الفرد مصاب بالعجز الشخصي لأنه يتوقع أن تكون النتيجة لا تقترن باستجابته ولكنها تقترن باستجابة أقرانه أو أقربائه (حالة الرسوب فى المدرسة) أى هو الذى يعجز فقط عن التحكم فى النتيجة ، ولكن الآخرين لا يعجزون عن التحكم فيها وفى الخلية (٤) نجد أن الفرد مصاب بالعجز العام لأنه يتوقع أنه وأقرأنه أو أحد أقاربه لا يستطيعون التحكم فى النتائج أو أن استجابته واستجابة الآخرين لا تعتمد عليها النتيجة (حالة الطفل المصاب باللوكيميا) أى أن الفرد والآخرين يعجزون عن التحكم فى النتيجة . فالتلميذ الذي يرسب فى اختبار نجح فيه زملائه سيكون تقدير لذاته اقل من الطالب الذي رسب فى اختبار رسب فيه كل زملائه ، ومن سلوك العجز المتعلم مايلى :

- رفض الإنسان الغاضب أن يستمع لصوت العقل،حيث ينفذ صبره ، ويصيح ويندفع ، ويلقى بكل ثقله ، على الرغم من كونه فى الحقيقة مسلوب الإرادة ، وعاجز عن التأثير فيما يحيط به .

- والمغتصب لا يبحث عن موافقة ضحيته أو قبولها لما فعله ، فحيث تعميه الرغبة ، لا يطيق أى نوع من الرفض لسلوكه ، بل إنه يثبت ذاته عن طريق إنكار وجود الشخص الأخر لأنه غير قادر على التحكم فى نفسه ويشعر بالعجز أمام رغبته

- والأب الذى فقد وظيفته واستسلم لليأس ، وقتل زوجته وأطفاله،ثم انتحر ، وكانت هذه هى طريقته فى الهروب من الشعور الذي لا يطاق بالعجز التام .

- ويمكن من خلال هذا النموذج تفسير كثير من أشكال الاضطرابات والمشكلات النفسية التى تلاحظ عند شرائح مختلفة كالعاطلين عن العمل ، أو الذين لا يحصلون على مقاعد دراسية ، أو الذين لا يتحسن وضعهم مهما فعلوا ، أو الذين لا يتوقعون حدوث تغيرات ما فى وضعهم الاجتماعى أو الاقتصادى ، فالعزو العام والثابت والداخلى فى سياق البطالة عن العمل أو الخيبة نتيجة عدم الحصول على مقعد دراسى ،أو عمد تحسن الوضع المعيشى أو عدم حدوث التغيرات المتوقعة تثير اللامبالاة والسلبية .

مما سبق يتضح أن نموذج العجز المتعلم لا يوضح أين ومتى يكون الشخص عاجزاً : فالعجز المتعلم أحيانا يكون شاملا أي يمتد تأثيره عبر المواقف وأحيانا يكون محدوداً

Specific أي مقتصرا على الموقف الذي سبب العجز . فربما يتصرف شخص مفصول من عمله تصرفات سيئة فى العديد من المواقف فهو لا يستطيع توفير عمل جديد ويهمل أطفاله ويتجنب التجمعات ، وعلى العكس ربما يكون عجزه مقتصرا على الموقف . فهو بالرغم من عدم قدرته على إيجاد وظيفة جديدة إلا أنه يظل أبا ومرتادا للحفلات ، كما أن استمرار العجز المتعلم يختلف بين الأفراد فيمكن أن يظهر العجز لمدة طويلة أو يتكرر حدوثه . أي يمتد تأثيره عبر الزمن ويسمى بثبات العجز ، ويمكن أن يتكرر بشكل مؤقت و لا يتكرر حدوثه وهنا يسمى عجزاً غير ثابت (Abramson , et al ,1978:76) ٠

ويضع المدخل المعدل للعجز المتعلم فرضا مؤداه أن الفرد العاجز يكتشف أولا عجزه ثم يعطى عزوا عن سبب هذا العجز ، ثم يؤثر هذا العزو على توقعات اقتران النتيجة بالاستجابة وبذلك يحدد ثبات وشمولية العجز المتعلم . فالعزو السببي قد يكون له أثر شامل ، والبعض الآخر لها أثر محدود ، والبعض له اثر ثابت أو مزمن والبعض الآخر له أثر وقتي ٠

ويمكن توضيح الفروق بين المحددات المعرفية الثلاث للعجز المتعلم

١- التمييز بين الأسباب الداخلية والخارجية: فالتفسير الداخلي للأحداث غير القابلة للتحكم يرتبط بالعجز الشخصي بسبب عزو عدم القدرة على التحكم إلى أسباب شخصية خاصة ، ثابتة ، وبالمقابل يرتبط التفسير الخارجي لعدم القدرة على التحكم بالعجز العام ، لأن عدم القدرة على التحكم يعزوها الفرد إلى أسباب خارجية أي إلى أسباب متعلقة بالظروف ٠٠٠ويرتبط تقدير الذات أكثر بعزو الفرد أسباب عدم قدرته على التحكم (عجزه) إلى أسباب ذاتية .ومن أمثلته أن يعتقد الموظف أن إهانة رئيسه له فى العمل مرجعها عدم قدرته على الدفاع عن نفسه ٠أو أن يرجع الطالب فشله إلى انخفاض قدرته أو عدم بذله للجهد ، والعزو الداخلى يقابله العزو الخارجى ومن أمثلته أن يعتقد الموظف أن إهانة رئيسه سببها عدوانية هذا الرئيس . أو إرجاع الطالب فشله إلى عوامل خارجة عنه كصعوبة الامتحان أو الحظ أو تعنت المعلمين ٠

وهذا النوع من الأسباب له علاقة بنظرة الإنسان إلى نفسه كالثقة بالنفس أو الاستمرار فى اداء المهمة ، فالتأثير الموجب كالثقة بالنفس ، السعادة ، الإشباع تصبح خبرات سارة

بعد النجاح ، بينما الاستياء وعدم الإشباع والنظرة المتدنية للذات تكتسب كخبرة بعد الفشل ، هذه التأثيرات تصبح خبرات مهما تكن سواء كان السبب للنجاح أو الفشل قد أدرك كسبب داخلى أو خارجى ٠

وعندما تكون الخبرة المكتسبة هى التأثير الموجب ،فإن هذا يؤدى إلى الاستمرار الجيد فى أداء المهام ، أما التأثير المرافق للفشل فيكون الإحساس بالعجز ، وخاصة إذا كان السبب فى الفشل معزو إلى القدرة المنخفضة (داخلياً) أكثر من الحالة التى يكون فيها عزو الفشل لسوء الحظ (خارجياً)

٣- التمييز بين الأسباب الثابتة مقابل الأسباب غير الثابتة : ويشير هذا البعد إلى ما إذا كان سبب الأداء خاصية مستقرة أم متغيرة عبر الوقت ، بمعنى مدى استقرار الأداء عبر الوقت ، ويرى وينر أن هذا البعد **توقعى**، لأن له علاقة بالتوقع المبدئى للنجاح أو الفشل، ويرى كيوكلا (kukla , 1979) أن عزو نتائج مواقف الإنجاز تتيح أيضاً ثباتاً فى التوقع ، فالفشل فى مهام سابقة إذا تم عزوه إلى أحد أو العديد من الأسباب الثابتة (قدرة منخفضة – مهمة صعبة جدا– تحيز سالب للمعلم) يؤدى إلى خفض الدافعية فى المهام المشابهة فى المستقبل أكثر من عزو الفشل لأسباب غير ثابتة (حظ سيئ – الجهد المنخفض كحالة – عدم مساعدة الآخرين – حالة مزاجية سيئة) ٠

فإذا أعزى التلميذ فشله إلى أسباب ثابتة (كعزو الفشل إلى القدرة) ، ينمو لديه توقع بأنه سوف يفشل فى المستقبل عند وضعه فى مثل هذا الموقف ، أى أن فشله يمتد عبر الزمن وبالتالي فإن عجزه وعدم قدرته الحالية سوف يستمر فى المستقبل في مواقف مشابهة أي أن ثبات العزو يعتمد على مدى إدراك الفرد لاستمرار السبب واحتمال وجوده فى المستقبل ، فضعف القلب مثلا يمكن أن يشكل فى رأى الشخص مثلا عائقا أكثر استمراراً من الإصابة بالأنفلونزا. وقد استخدام ويلسون ولنفيل (Wilson & Linville,1985: 287-293) هذا المدخل من الإرشاد لتعزيز الطلاب وتحسين أدائهم الأكاديمي،حيث تم إقناع الطلاب أن أدائهم الأكاديمي يمكن أن يتحسن، و تم تشجيعهم على تفسير أسباب فشلهم وخيبة أملهم الأولى على أنها أسباب غير ثابتة ، وبالفعل تحسنت درجاتهم بالمقارنة بزملائهم الذين لم يعطى لهم هذه التفسيرات.

٣- التمييز بين الأسباب الشاملة والمؤقتة :أى الأسباب التى تمتد عبر المواقف أو التى لا تقتصر على موقف واحد أو عدد قليل من المواقف حيث يمتد عجزه عبر المواقف والعزو إلى عوامل شاملة يعمل على زيادة توقع العجز حتى عندما يتغير الموقف ، أما العزو إلى عوامل مؤقتة فإنه يقلل من توقع العجز حتى عندما يتغير الموقف ، فانخفاض مستوى الفرد يعتبره الفرد شيئا عاما لانخفاض تحصيله إذا ما قورن مثلا بانخفاض الرغبة فى دراسة مادة العلوم . وهذا الانخفاض فى الذكاء يمكن أن يؤثر أيضا على عمله وعلاقاته مع الآخرين وسائر تصرفاته الأخرى

وفى هذا الشأن توصل الفرحاتى السيد (٢٠٠٢) إلى ارتباط العجز المتعلم ببعض المتغيرات الدافعية والمعرفية منها :

١- **استراتيجية قوة الآخرين** : وتعنى اعتقاد الفرد فى قوة الآخرين كوسيلة أساسية للنجاح ، وأن شخصية الفرد تظهر عندما يعتمد على شخص آخر أقوى منه ولا يستطيع أن يصل إلى ما يريد إلا باعتماده على آخر أقوى منه ، مثل شعور التلميذ بالقوة عندما تطيب علاقته بمعلمه ، وبالتالي يتوقف إنجازه ونجاحه على مساعدة الآخرين ، الأمر الذي يدفع هذا التلميذ أحيانا إلى الاتكالية وفقدان الثقة بالنفس ، والاعتماد على الدروس الخصوصية ، وعدم بذل الجهد المناسب ، فهو لا يتوقع النجاح فى أي عمل يقوم به بمفرده ، ويتجنب الإقدام على الإنجاز خشية الفشل ، ويرفض الأعمال التي تتطلب منه الاجتهاد والمثابرة ، ويتجه للأعمال التي يرأسها شخص آخر قوى ، يعتقد أنه يحتمي فيه ويستند عليه ، ويستسلم للفشل بسهولة ، وكثيرا ما يرجع أسباب فشله لا لنفسه بل لأسباب خارجية .

٢- **الرؤية الانتقائية** : فهو كثير التهويل من شأن الأحداث السلبية ، وقد يبنى استنتاجه على العناصر السلبية فى الموقف ، وعلى غير ذى أهمية فى الموقف والتغاضي عما بالموقف من إيجابيات ، وكثير التهوين من شأن الأحداث الإيجابية ، وينظر باستمرار إلى الأحداث السلبية الماضية ، أو أن الأحداث السلبية الماضية تعتبر عاملا أساسيا فى التفسيرات المهينة للعجز المتعلم .

٣- اللوم الذاتي والت[illegible] [illegible] عن أي [illegible] حتى ولو كان تافها ، وأن أي [illegible] على عجزه [illegible] قدرته على التحكم في الأمر ، وعي[illegible] Seligman [illegible] إذا لم يستطع حل أى مشكلة، نجده يتجه لذاته، [illegible] والقصور [illegible] ، وسريع اليأس من مجرد فشل واحد ، ويعتقد أن أي خطأ [illegible] بمثابة [illegible] ناجم عن قصور في ذاته ، ومن ثم يشعر بأساليب العجز المتعلم

٤- استراتيجية الحظ : [illegible] التلميذ يعتقد فى الحظ والقضاء والقدر ، وأن من يوجهه هو الحظ ، ويدرك أن حسن [illegible] نجاحه وتمكنه من المواقف ، وكثيرا ما يقول هذا التلميذ أن من يملك الحظ يملك القدرة على التأثير،و من لا يملك الحظ لا يملك القدرة، فأساس القدرة امتلاك الفرد لحظ جيد يجعله يحقق النتائج التي يرغبها

٥- الإقلاع المتعلم : أي إذا واجه عمل صعب نجده يتهرب منه بعمل شئ أسهل منه، وعندما لا يستطيع أن ينهى عمل من المرة الأولى يترك هذا العمل نهائيا ، ويدرك أن جهده لا قيمة له فى التأثير على النتيجة .

٦- السلبية المتعلمة : أي يجب أن يكون سلبيا فى أى موقف فلا يحب أن يذهب إلى صناديق الانتخابات لاعتقاده أن صوته ليس له تأثير على النتائج ، لا يهوى أن يطلب من الآخرين الإدلاء برأيه وإذا تعرض لتصرف سئ يتجاهل هذا التصرف تماما اعتقادا منه أن إيجابيته فى هذه المواقف لا تغير من الأمر شيئا ومؤشر ذلك أن التلميذ الذى يتعلم السلبية يشعر بالعجز المتعلم ، لأن سلبيته دليل على عجزه وعدم اعتقاده فى قيمة جهده وقدراته .

٧- الكسل المتعلم : فإذا واجه موقف يتطلب منه قدرا من الصبر والكفاح ،لا يصبر ويفضل أن يكون كسولا لا يبادر باستجابته ،إذا حضر مناقشة لا يتكلم إلا إذا طلب منه الكلام حتى لو كان يملك رأيا مفيدا ،لا يبادر بعمل علاقات جديدة ،ومؤشر ذلك أن التلميذ متعلم الكسل يشعر بالعجز المتعلم بسبب إدراك أن نشاطه واستجاباته لا تغير من الأمر شيئا،فالنتيجة محددة سلفا وسواء اجتهد فلن يستطيع تغيير النتيجة

٨- **التوجه نحو الأداء** : يركز على الأداء لا التعلم ، إرضاء الآخرين فقط لا إشباع الذات ، يتجه إلى المقارنة بالآخرين ، لا المقارنة بالذات ، يأخذ معايير نجاحه من الخارج ، يحب التعزيز الخارجي عن الداخلي ، لا يفخر بنجاحه إذا لم يقدره الآخرون حتى وإن كان يشبعه ويحقق أهدافه ومن هنا فإنه يتجه نحو سلوكيات العجز المتعلم

٩- **استخدام استراتيجيات معرفية غير جيدة** :عند التعامل مع المهام الأكاديمية مثل التخمين ونقل الواجب المدرسي من زملائه والحفظ قبل الفهم ، بالإضافة إلى التوجه نحو الانفعال عندما يلاقى أي صعوبة مثل البكاء،الاكتئاب ،الإحباط، الاستسلام ،التشاؤم ، عدم الابتكار فى الاستراتيجيات التي يستخدمها ·

١٠- **توقع الفشل** : وهذه تعنى أن التلميذ الذي يشعر بالعجز المتعلم أكثر توقعا للفشل ، وإذا نجح لا يستطيع تصديق أن نجاحه نجاحاً حقيقياً لأنه يدرك انه نجاح وهمي ، لا تعتمد على جهد وقدرة الفرد الحقيقية ، وأحيانا يسميه سيلجمان بالتوقع المعمم للفشل Generalized Expectancy For Failure ، ويسميه شاكر قنديل بأنه نجاح مزيف False – Success ، وعلى حد تعبيره يرى الفرد الذي يشعر بالنجاح المزيف أنه يعزز لديه الاكتئاب ، وتشويه الفكر ، وجعل العلاقة المنطقية لا منطقية ، ويحيد فكرة منطقية العلاقة بين الجهد والعمل والنجاح فى الحياة ، ويعمق منطق العجز عن التعبير ، ويثبت التواكلية ، وعدم الفاعلية ، ويؤكد فكرة عدم تكافؤ الفرص ، ويؤكد إحساس الفرد بالظلم

١١- **الاعتمادية** : فالاعتمادية تدل أن لديه شعور بالسعادة عندما يكون تابعاً على الآخرين ، والاحتماء فيهم ، والنجاح بالواسطة والمحسوبية ، وشعوره بالسعادة عندما يكون ومعتمداً على الآخرين ، وتعد نتيجة منطقية ، لأن الإنسان الذي يفرط فى الإعتمادية يدرك أنه لا يمتلك معطيات التحكم فى الأمور، ولا يعى بالعمليات المعرفية التي يمكن استخدامها فى حل المشكلات

ويلخص سيلجمان (Seligman . 1998: 67) أبعاد العجز المتعلم لدى الفرد :

[١] لومه المفرط لذاته عن أي فشل يصيبه ·

[٢] تعلمه للسلبية من جراء تفسيره المعرفي المشوه لإيجابيته ·

[٣] اعتقاده في استراتيجيات الحظ والقضاء والقدر ٠

[٤] ارتكانه واعتماده على الآخرين ٠وإدراكه لتوقع الفشل ٠

[٥] مبالغته في طلب الكمال الشخصي ،أو ما يسمى بنشدات الكمال المطلق ليس من السهل بلوغها ، وبالتالي تتكرر خبرات الفشل التي تهيئ لتعلم سلوك العجز المتعلم

[٦] تهويله للسلبيات وتهوينه للإيجابيات ، وانتقائه السلبي للأحداث ٠

[٧] توجهاته فى التعلم تتركز فى جلب المكافآت الخارجية والتفوق على الآخرين ٠

[٨] ينسحب بسرعة عند مواجهة الصعوبات ، ويميل للكسل ، وينزع إلى عدم المبادرة السلوكية فى الموقف ٠

[٩] يؤمن بأن أى نجاح يصيبه يأتى من عوامل لا دخل له فيه ٠

[١٠] عندما يفشل فى أحد الأمور يدرك أنه سيفشل فى الأمور المقبلة ٠

ومن دلائل تأكيد ذلك ما ذكره بيك (Beck , 1976) فى أن مدعمات العجز هى التعميم الزائد للفشل ، واعتبار الفرد نفسه مسئولا عن جميع النتائج السلبية التي تحدث له ،حتى أنه يرى لوم الذات الزائد يمثل تدعيما إيجابيا عندما يؤمن الفرد بعدم قدرته على التحكم في النتائج ، ومن هنا تتضمن الأعراض المعرفية لذوى العجز المتعلم على أنماط فكرية ينظرون بها إلى ذاتهم والمواقف التي يواجهونها وإمكانياتهم فى المستقبل بطريقة سلبية ، فهم يتوقعون الفشل والهزيمة فى تفاعلهم مع البيئة عندما توكل إليهم أعمال جديدة ،وقد يؤدى بهم الأمر إلى تشويه الحقائق كي تساير استنتاجاتهم السلبية عندما تتزايد أعراض العجز المتعلم المعرفية ، وقد يشعرون بعدم جدوى تصرفاتهم تجاه الأحداث ٠

ويشير سيلجمان فى أبحاثه منذ السبعينيات فى أن الفرد الذي يعتقد في عجزه هو فرد مستهدف معرفيا أو يتمتع بأفكار لاعقلانية تقوده إلى تأصيل هذا العجز ، وبالتالي إمكانية تعميم هذا العجز عبر المواقف ، وإمكانية توقعه فى المستقبل ، فضلا عن إمكانية التنبؤ بالعجز من مجرد إدراك الفرد لعدم قدرته على التحكم في الأحداث الجارية .

ومن ثم فإن أساليب عزو العجز المتعلم – أساسا – تأتى فى جزء كبير منها من اعتقادات لاعقلانية محرفة توحي للفرد باكتسابه العجز وإمكانية تعميمه عبر مواقف حياته وإمكانية التنبؤ به مستقبلاً ٠

وفى هذا الخصوص تؤكد دراسات سيلجمان (Seligman , 1975 & 1984) وهاملتون وأبرامسون (Hamilton & Abramson , 1983) ارتباط العجز المتعلم بالسلوك المعرفي اللومى ، وميزت هذه الدراسات بين نوعين من اللوم الموجه نحو الذات هي : لوم قد يوجهه الفرد نحو سلوكه (Behavioral Blame) وآخر قد يوجهه الفرد نحو شخصيته ككل (Character Logical Blame) وتعد الشخصية كسبب مدرك عن الأحداث عاملا أكثر ثباتا من السلوك ويسميها سيلجمان بالشخصنة Personalization أي عزو الفشل إلى كل ما هو شخصي مثل " أنا غير ذكى " وأن هذا العزو يسبب نقص تقدير الذات والاكتئاب ، فالتلميذ الذي يعتقد أن الفشل فى القراءة يرتبط بنقص القدرة شرط دائم) تجعله يدرك فشله فى مواقف شبيهة فى المستقبل ، وبالتالي من غير المحتمل أن يعتقد فى استراتيجية الجهد المبذول لتغيير توقعاته المتشائمة ، بالمقارنة بمن يرى الفشل في القراءة كنقص فى الجهد (شرط ممكن تغييره) وبالتالي يرى إمكانية تغيير سلوكه

وصنف وينر العزو السببى تحت ثلاثة أبعاد ترتبط بالعجز المتعلم

١- الأسباب الثابتة - غير الثابتة : يشير هذا البعد إلى كون السبب ثابت أو غير ثابت عبر الزمن ، فعزو الفشل إلي القدرة (سبب ثابت) يؤدى إلي الاعتقاد المنخفض فى الكفاءة والتناقص فى توقع النجاح ، كما أن عزو الفشل للجهد (سبب غير ثابت)لا يؤثر على الاحتمالات الذاتية للنجاح المستقبلي ولا يؤثر على إدراك الفرد لكفاءته وإصراره على مواصلة العمل ، يوضح النموذج المعدل للعجز المتعلم أن عزو الفشل للقدرة يوجد وينمى إدراك استقلال الاستجابة والنتيجة ، أي مهما يبذل الفرد من جهد فالنتيجة حتماً الفشل ، وهو سبب داخلي ثابت شامل ، وهنا يتوقع الفرد عدم القدرة على التحكم فى المهام اللاحقة- كما أن هذا العزو له آثار نفسية ربما تتمثل فى نقص تقدير الذات ، فالفرد عند اعتقاده بأن سبب فشله هو قدرته يشعر بتقدير ذات منخفض ، ويؤثر ذلك على ثبات وشمولية عدم القدرة على التحكم ، مع عدم توقعه للنجاح .

٢- الأسباب الداخلية - الخارجية : يشير هذا البعد إلى أن الأسباب المدركة إما أن تكون داخليه ، فالقدرة والجهد يعتبران أسباباً ذاتية ، بينما صعوبة العمل وتحيز المعلم تعتبر أسباباً خارجية ، ويلاحظ ارتباط هذا البعد بمفهوم روتر عن مركز التحكم والنموذج

المعدل للعجز المتعلم إذ يتفقان مع نموذج وينر حيث يمكن ربطه بما يسمى العجز العام مقابل العجز الشخصي ، فالعزو إلى عوامل داخلية يرتبط بالعجز الشخصي أي أن الفرد فقط دون الآخرين هو الذي لا يستطيع التحكم فى النتائج ، والعزو إلى عوامل خارجية يرتبط بالعجز العام أي أن الفرد والآخرين لا يستطيعون التحكم فى النتائج .

٣- قابلية التحكم وعدم قابلية التحكم : يرتبط هذا البعد بمركز التحكم ، حيث يتسم أصحاب وجهة التحكم الداخلية باعتقادهم في التأثير في البيئة،وأن مصادر التعزيز تكمن داخل ذاتهم وهم ايجابيون فى التعامل مع البيئة وأكثر إقبالا على العمل والإنجاز، وبالتالي لا تظهر عليهم أعراض العجز المتعلم ، أما أصحاب وجهة التحكم الخارجية فيعتقدون أن مصادر التعزيز والتحكم تكمن خارج ذاتهم حيث يؤمنون بالحظ والصدفة ومن ثم فإنهم غير ايجابيين فى التعامل مع البيئة فتظهر عليهم أعراض العجز المتعلم .

وفى هذا الخصوص تؤكد الدراسات العدية على ارتباط بعدى العزو إلى العوامل الممكن التحكم فيها ، وغير الممكن التحكم فيها بدافعية الإنجاز، لأن عزو النجاح فى مهمة سابقة إلى أحد الأسباب الممكن التحكم فيها كالقدرة يزيد من التوقع الإيجابي ، وبالتالي ينمى الدافعية لأداء مهام مشابهة بدرجة أكثر من عزوه إلى أسباب غير ثابتة كالحالة المزاجية ، والحظ الطيب ، والمساعدة الخارجية، أما عزو الفشل فى مهمة سابقة إلى أسباب ثابتة كالقدرة، والجهد النمطي Typical Effort والتحيز السلبي للمعلم يزيد من التوقع السلبي ، وبالتالي يؤدى إلى نقص الدافعية لأداء مهام مشابهة بدرجة أكثر من عزوه إلى أسباب غير ثابتة كالجهد وسوء الحظ ، حيث إن توقع الفرد النجاح فى أداء المهام يجعل لديه درجة أكبر من الدافعية مقارنة بالمهام التى يتوقع فيها الفشل ، بالإضافة إلى أنها تحدد أيضا إدراكات الأفراد بشأن قدرتهم على التحكم أو عدم التحكم فى مهام الإنجاز ،ومستوى الدافعية لأدائها ، فالطلاب يختارون المهام التى يعتقدون أنهم يستطيعون إنجازها ، ويتوقعون الفشل فى أدائها (weiner , 1986 : 80 ، نوال محمد ، ٢٠٠١ : ٢٥)

ويذكر ابرامسون وآخرون (Abramson & et al ,1978) أنه مع التأكيد على تحليل وينر – إلا أن هناك حاجة لمزيد من التحليلات لتحديد العزو الذي يعطيه الفرد عندما يجد نفسه عاجز، ويقترحون بعدا إضافيا يميز عزو الأفراد وهو بعد (الشمولية – المحدودية)

فالعامل الشامل يعنى أن العجز سوف يظهر عبر المواقف ، بينما العامل المحدود يعنى أن العجز سوف يظهر فقط فى الموقف الذى سبب العجز ، على سبيل المثال يمكن تفسير الفشل في امتحان الرياضيات: فى ضوء مايلى :

[١] نقص القدرة .

[٢] نقص الكفاءة فى الرياضيات .

[٣] أنا غير محظوظ أو كان يوم جمعة أو (١٣) فى الشهر .

[٤] معلم الرياضيات غير ممتع .

[٥] معلم الرياضيات امتحاناته صعبة .

[٦] الشعور بالمرض يوم الامتحان .

[٧] معلم الرياضيات يقصد إعطائي امتحان صعب فى الرياضيات .

[٨] أنا لم أذاكر بجد لضيق وقتي .

[٩] درجات معلم الرياضيات عشوائية لا ترتبط بالجهد أو قدرة التلميذ .

ومن ثم تتضح العلاقة بين أسلوب التفسير المتشائم بأعراض الاكتئاب ولاسيما الأعراض المعرفية التى يعتنقها الفرد عن ذاته وعالمه ومستقبله ، فمثلا عبارة " أنا غبي تصنف على أنها بعدا ذاتيا وشموليا وثابتا ، وأن هذه الاستجابات تنمى إحساس خيبة الأمل ،وعلى الجانب الأخر نجد أن المتفائل الذي يلوم شخص أخر مثل عبارة " أن معلم الرياضيات يقصد إعطائي مشكلات صعبة الحل " فهذه العبارة تصنف على أنها خارجية ومحدودة ووقتية .وعلى العكس نجد أن الحدث الجيد مثل حصول الفرد على درجة عالية في الامتحان ، نجد أن المشوه معرفيا يستخدم أساليب عزو توحي له بالعجز مثل " أنا كنت محظوظ في هذا اليوم لذلك حصلت على درجة عالية ، وبالتالي تخصم Discountingقيمة الذكاء أو تنخفض قيمة القدرة في تحقيق النتيجة ، كما نجد أن المتسم بالعجز يستخدم بكثرة عبارات تدل على العجز مثل أنا غبي، تنقصني القدرة على التحكم ، الحظ هو المتسيد فى ظروف حياتي ونجاحي الأكاديمي

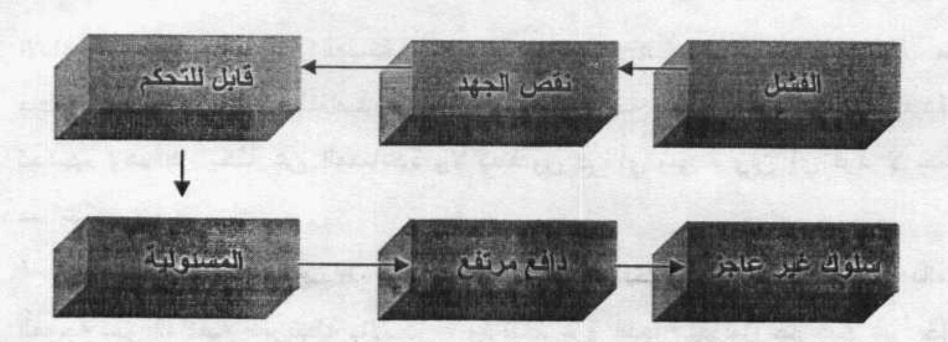
فنقص الدافعية تأتى عندما يعزو التلاميذ فشلهم إلى أسباب غير قابلة للتحكم ، وهؤلاء التلاميذ يستجيبون للفشل عن طريق تركيزهم على عدم كفاءتهم ، وتضعف اتجاهاتهم نحو

الأداء المدرسي حالياً وفى المستقبل(Ames,1992: 52) فاللامبالاة Apathy سلوك منطقي للفشل إذا اعتقد التلاميذ بأن أسباب الفشل ثابتة وغير قابلة للتغيير وبعيدة عن تحكمهم وهم اقل بحثاً عن المساعدة ولا يعتقدون فى أي شئ ، وأن أي فرد لا يستطيع مساعدتهم :

وقد اتضح امبريقيا ارتباط عزو النجاح لعوامل داخلية يمكن التحكم فيها بالسلوك المُوجه نحو الدافعية المرتبطة بالإنجاز ، وارتباط عزو النجاح لعوامل خارجية غير خاضعة لإرادة الفرد بالدافعية المنخفضة للإنجاز ، ذلك لأنه فى ضوء هذه الأنماط يتحدد سلوك الإقدام فى مقابل التجنب، والإيجابية مقابل السلبية،والمثابرة مقابل الانسحاب ، والتوجه نحو التعلم مقابل التوجه نحو الدرجة ، وتوقع الفشل مقابل توقع النجاح (Dweck , 2000) فعند عزو الفشل إلى نقص القدرة – سبب غير ممكن التحكم فيه– تكون النتيجة :



وبهذا العزو تتعرض التلاميذ لسوء أسلوب العزو Risk Attribution style وهم بذلك لا يواجهون الفشل لإدراكهم أن الفشل يأتي من سمات ذاتية ، وثابتة ، وشاملة ، والنجاح يأتى من سمات خارجية ومحدودة وغير ثابتة ، ويؤدى سوء العزو إلى التشاؤم وعدم القدرة على التحكم ، بسبب أن لوم الفشل للذات يضعف توقع عدم القدرة على النجاح فى المرات المقبلة – ونتيجة لذلك يستجيبون للفشل بطرق غير سوية مثل تقليص الجهد – ويؤدى هذا التوقع إلى الوقوع فى النبوءة المحققة لذاتها ، أي التنبؤ بالعجز طبقا لتوقعات التلميذ عن ذاته . وبالتالي فإن هذا التوقع يؤدى إلى فشل أكبر ، وبهذه الطريقة يحدث العجز وهو النقطة التي يعتقد عندها التلميذ أن قدراته وجهوده ليس لها جدوى في إحراز النتائج .وعند عزو الفشل إلى نقص فى الجهد –سبب ممكن التحكم فيه – تكون النتيجة :



وفى هذه الحالة يدرك التلاميذ أن الجهد أو المعلومات غير الكافية تعد أسباباً قابله للتحكم وبالتالي يركزون على استراتيجيات نجاحهم فى المرات المقبلة والتوجه نحو التحكم ويؤدى ذلك إلى الإنجاز والتحدي والفخر والإحساس بتقرير المصير والإرادة (Weiner,1994 :557) .

نموذج العجز المتعلم لميللر ونورمان

Miller & Norman,1979

قدم ميللر ونورمان نموذج يفسر العجز المتعلم يختلف هذا النموذج عن النموذج الأصلي فى ضوء عاملين هما :

١ - تعقيد أسباب العجز المتعلم ، حيث يفترض النموذج الأصلي مفهوم بسيط وهو معلومات الاقتران Information Contingency بين الاستجابة والنتيجة ، ويفترض نموذج ميللر ونورمان أن أسباب العجز المتعلم تنقسم إلى فئتين من الدلائل :

[١] دلائل النتائج Outcome Cues وتشير إلى التغذية المرتدة (التعزيز) التى ترتبط بأداء الفرد فى موقف معين (يهتم سيلجمان بعلاقة الاستجابة بالنتيجة)

[٢] دلائل الموقف Situational Cues وتشير إلى المثير الحالي فى الموقف نفسه والذي يؤثر على إدراك الفرد وتفسيره للنتائج .

٢- العمليات المعرفية المتضمنة فى العجز المتعلم ، ويركز سيلجمان على مفهوم التوقعExpectancy أما النموذج الحالي فيركز على مفهوم العزو Attribution

١- طبيعة العجز المتعلم : يذكر ميللر ونورمان (Miller&Norman,1979:106) أن طبيعة العجز المتعلم عندهم تتشابه مع طبيعة العجز المتعلم عند سيلجمان إلا أنه يختلف عندهم فى نقطتين هما :

- يتمثل الاضطراب الناتج عن العجز المتعلم فى النموذج الأصلي فى الخلل المعرفي والدافعى والانفعالي وفى النموذج المعدل للعجز المتعلم يتمثل فى السلوك الظاهر والحالة الانفعالية .
- أن اضطراب السلوك والانفعال مكونان للعجز المتعلم فى النموذج المعدل لميللر ونورمان وهما يحدثان بشكل مستقل ويختلفان طبقاً لعزو الفرد وتفسيره للحدث .

ويقرر سيلجمان(Seligman,1992:56)أن طبيعة العجز المتعلم تتكون من ثلاثة اضطرابات هى:اضطرابات دافعية ومعرفية وانفعالية ، وبتوضيح أكثر يفترض سيلجمان أن العجز المتعلم يتكون من :

- انخفاض الدافع للتحكم فى النتائج .
- تشوهات معرفية تجعل الفرد يدرك أن الاستجابة لا تؤثر فى النتيجة
- اضطرابات انفعالية مثل الخوف والقلق فى البداية ثم الاكتئاب فى النهاية

٣- أسباب العجز المتعلم :

يفترض النموذج الأصلي للعجز المتعلم أن أغلب أسباب العجز المتعلم اعتقاد الفرد أو توقعه بأن الاستجابة لا تؤثر في الاحتمالية المستقبلية للنتائج أي عندما يتوقع الكائن الحي أن استجابته غير فعالة ، ولا تؤثر فى احتمالية النتائج ، فثمة تنبؤ بالعجز والاستسلام وتوجد ثلاثة متغيرات تساعد فى اكتساب توقع استقلالية الاستجابة عن النتيجة وبالتالي العجز المتعلم :

- الخبرة السابقة عن استقلالية الاستجابة والنتيجة .
- عدم قدرة الفرد على التمييز بين المواقف التى يستطيع التحكم فيها وبين المواقف التي لا يستطيع التحكم فيها
- الأهمية النسبية للموقف (Seligman,1975:100) .

ويضيف النموذج المعدل للعجز المتعلم عاملين يوضحان أسباب العجز المتعلم :

الأول : محتوى التوقع : والذي يفترض أنه يسبب العجز المتعلم طبقاً لنموذج سيلجمان الأصلي ، إلا أن الأبحاث الحالية أكدت أن توقع استقلالية الاستجابة عن النتيجة ، وتوقع فشل الحصول على النتائج المرغوبة عاملين أساسين لتطور العجز المتعلم ٠ وفروض نموذج ميللر ونورمان للعجز المتعلم تؤكد على أن حدوث العجز المتعلم يأتى نتيجة استقلالية الاستجابة – النتيجة ، وتوقع الفشل Failure ، فتجارب العجز المتعلم تتضمن إجراءات التعرض للفشل ، بالإضافة إلى النتائج غير المقترنة Noncontingent أى تشكل استقلال الاستجابة والنتيجة المرغوبة أعراض العجز ٠

الثاني : مفهوم العزو : والذى استخلص من نظريات وأبحاث العزو ، ويقابل مفهوم التوقع لنموذج سيلجمان ، حيث تقترح نظرية العزو أن تحليل الفرد للأحداث البيئية يؤدى إلى تمثيلات معرفية دقيقة وتنبؤ جيد للسلوك فى المستقبل ٠ ويقترح سيلجمان أن التعرض

للأحداث البيئية يؤدى إلى نمو التوقع المرتبط بالتحكم . ويؤثر هذا التوقع بدوره على توقع السلوك،ويقترح نموذج العزو أن تفاعل إشارات Cue النتائج والمواقف مع الفروق الفردية للأفراد تؤدى إلى تفسير العجز المتعلم .

وتهتم نظرية العزو لوينر ببعدين للعزو هما مركز التحكم (الداخلي – الخارجي) وثبات التحكم (ثابت – متغير) إلا أن النموذج الحالي يضيف بعدين يرتبطان بالعجز المتعلم هما :

أ- المحدودية Specificity (الخصوصية – العمومية)

ب- والأهمية Importance (الأهمية – عدم الأهمية)

وتؤكد نظرية العزو لوينر Weiner أن العزو السببى يؤثر على توقع النتائج فى المستقبل ، وتؤكد نظرية العجز المتعلم أن العجز يؤثر على كل من توقع الفرد وأدائه فى المستقبل ، ودعم دويك وريبوسى Dweck & Reppueci هذا الافتراض وأكد أن الفشل المدرك يجعل الأفرادً يميلون إلى عزو فشلهم إلى القدرة ونجاحهم إلى الحظ ، والعكس فإن الأطفال الذين يدركون الفشل بشكل أقل يميلون إلى عزو أدائهم إلى الجهد(Miller & Norman,1979:104) واستمرت دويك فى هذا المنحى من الأبحاث من خلال تطوير برنامج علاجي للحدوث الطبيعي Naturally Occurring للعجز ، وفى هذا البرنامج العلاجي تعلم دويك الأطفال ذوى العجز أن يعزو الفشل إلى نقص الجهد ،ويسمى هذا الأسلوب بالتدريب على العزو Reattribution Training فهؤلاء الأطفال يعرضون تحسناً دالاً في الإصرار والمثابرة في الأداء (Dweck,1975:674-685)

وتم الحصول على هذه النتائج من خلال تنين وإيلر Tennen &Eller,1977 حيث عرض الباحثان أفراداً إلى ظروف عجز مزدوجة ففي الحالة التي قيل فيها للمفحوصين أن كل مهمة نجاح إما أن تكون سهلة أو أكثر صعوبة ، فتشير النتائج إلى أن المجموعة التي تعتاد على المهام السهلة Easier Group تعزو خبرات النجاح والفشل إلى القدرة ، وهم أكثر عرضة لحالات العجز المتعلم ، لكن المجموعة التى تتعرض لمهام صعبة يعزون أدائهم إلى صعوبة المهمة ولا يشعرون بالعجز ، لأنهم يدركون أن العجز وعدم القدرة على التحكم يرجع إلى صعوبة المهمة وعدم مناسبتها لقدرات الفرد ، ودعمت ثلاثة دراسات أخرى ارتباط عزو الفشل إلى نقص القدرة أو الكفاءة الشخصية بسلوكيات العجز المتعلم ،

وارتباط عزو هذه النتائج إلى عوامل موقفية بسلوكيات التحصين ضد العجز المتعلم (Miller & Norman,1979:98)

٣- الثبات Stability

يشير الثبات إلى الديمومة النسبية المرتبطة بالعزو ، فالذكاء عامل ثابت نسبياً ، بينما الجهد أو الحظ عامل متغير، وتفترض نظرية العزو أن ثبات العزو يحدد درجة تأثير النتائج السابقة على توقعات الأداء فى المواقف المقبلة .

فإذا عزى فرد نتائجه السابقة إلى الحظ (سبب متغير) لا تؤثر هذه النتيجة على توقعات الفرد للمواقف المقبلة ، لكنه إذا أرجع نتائجه السابقة إلى القدرة (سبب ثابت) فإن هذه النتيجة تؤثر على توقعات الفرد فى المستقبل ،بالإضافة إلى أن هذه النتائج تؤكد أن الثبات تفسير وسيط بين النتائج السابقة وتوقعات الأداء فى المستقبل أو درجة تعميم النتائج عبر المواقف. وفى مواقف العجز المتعلم يتأكد أن العزو للسبب الثابت يؤدى إلى تغيير المفحوصين للأداء المستقبلي تجاه عدم الاقتران Noncontingency وبالتالي تعميمه على المواقف الشبيهة ، ومن ثم فإن بعد الثبات منبئ قوى بشمولية العجز عبر المواقف (Millr & Norman1979:110) وأكد ذلك دويك وريبوسى (Dweck & Reppucci , 1973 :109-116) حيث أكد أن قوة التعميم خلال مواقف العجز المتعلم يحدث لدى الأطفال الذين يعزون أدائهم إلى القدرة كسبب ثابت وأن الأطفال الذين يشعرون بعجز قليل يعزون أدائهم إلى الجهد كسبب متغير . بالإضافة إلى تدعيم كل من تنين وإيللر (Tennen&Eller,1977) وروث وكوبال (Roth&Kubal,1975)

٤- أهمية المهمة

تؤكد أبحاث العجز المتعلم أن الأهمية المدركة Perceived Importance عامل ضرورى لتطور العجز المتعلم ، ففى دراسة لروث وكوبال (Roth&Kubal,1975) تم إعطاء إشارة للمفحوصين لتنمية اعتقاد المفحوصين بأهمية المهمة ، وأنها تعكس قدرات عقلية مهمة فى الشخصية ، لاحظ الباحثون أن تعريض المفحوصين لتعزيز غير مقترن بالاستجابة يؤدى إلى القلق والاكتئاب وزيادة إشارات العجز المتعلم بسبب إدراك

المفحوصين أنهم فشلوا فى مهمة هامة وتقيس صفات ثابتة فى الشخصية ، وتنتابهم تشوهات معرفية أن عجزهم عن التحكم كامن داخل ذاتهم وأن فشلهم فى مهمة هامة يعكس شمولاً فى عجزهم عن التحكم فى كل أمور حياتهم فى الحاضر والمستقبل .

وتعد أهمية المهمة عامل أساسي فى العزو وهو بعد حقيقي ومؤداه أن العزو لأسباب خارجية وغير مهمة ومتغيرة ومحدودة يقلل من العجز، بينما العزو لأسباب داخلية ومهمة وثابتة وشاملة يزيد من العجز . وقد يحدث العجز المتعلم فى ضوء مبدأين يماثلان أهمية المهمة :

أ- مبدأ الاهتمامات الجارية Current Concerns

حيث يشعر الفرد بالعجز المتعلم عندما يدرك أنه لا يستطيع تحقيق النتائج المرغوبة وذات الاهتمامات الجارية ، أى عندما تكون فى تفكيرنا وتفرض علينا من المصادر الخارجية ، ويؤكد روث (Roth,1980:105) أن من عوامل العجز المتعلم توقع الفرد لعدم قدرته على التحكم فى النتائج ولاسيما إذا كان هذا التوقع لمهمة جارية أو سارية أى تشغله الآن على تحقيقها .

ب- مبدأ أهمية المهمة Task Importance

فتوقع الفشل فى مهمة هامة بالنسبة للفرد (كالثانوية العامة وما تتضمنه من تحديد مستقبله وتحقيق آماله وطموحاته) وتعد بمثابة مقياس حقيقي لمستواه يقوده إلى تفسيرات عزو العجز المتعلم فى مهام النجاح والفشل القادمة .

٥- الخصوصية : Specificity

بالرغم من أن نظريات العزو لا تهتم بهذا البعد ، إلا أن نموذج العزو السببي لميللر ونورمان للعجز المتعلم يهتم الخصوصية Specificity مقابل العمومية Generality فإذا أعزى فرد عجزه إلى القدرة عند حله لمشكلات تمييز المفهوم مثلا يتوقع هذا الفرد أن عجزه قد يتعمم عبر المواقف ويمكن توقعه فى المستقبل ، لكن إذا أرجع تعلمه للعجز إلى أسباب عامة مثل الجهد فإنه لا يتوقع العجز فى مهام مستقبلية لأنه أعزى تعلمه للعجز إلى أسباب ممكن التحكم فيها وقابلة للتعديل ، وبالتالي يفترض نموذج ميللر ونورمان للعجز المتعلم أن عزو الفرد وتفسيره لنتيجة المواقف تؤثر على محدودية أو عمومية العجز

المتعلم ، فإذا أعزى الفرد أو تعلم أو تدرب أو تم إرشاده لكى يعزو الأحداث إلى عوامل قابلة للتحكم ، فإن توقعه للعجز لا يمكن تعميمه عبر المواقف ولا يمكن توقعه فى المستقبل

٦- المؤشرات الموقفية : Situational Cues

تشير المؤشرات الموقفية Situational Cues إلى المثير الحالي فى الموقف ومدى تأثيره على عزو الفرد، فكثرة المؤشرات الموقفية تعد عوامل مهيأة أو محصنة من العجز المتعلم من خلال :

أ- التعليمات الخاصة باقتران النتائج والاستجابة .

ب- التعليمات الخاصة بصعوبة المهمة .

ج- تعليمات ومؤثرات مهمة أخرى مرتبطة بطبيعة المهمة .

د- كمية التعرض لظروف العجز المتعلم .

ه- المعايير الاجتماعية Social Norms ،وملاحظة أداء الآخرين ونوع المهمة التى يتعامل معها المفحوص .

٧ - الوقاية Alleviation والإرشاد :

يقترح سيلجمان (Seligman,1975:55) أن العجز المتعلم يمكن الشفاء منه Cured من خلال إكساب توقع أن النتائج معتمدة على الاستجابة ، ففي حالة الكلاب العاجزة تم وضع كلب فى صندوق آمن وبدأ يحركه ذهاباً وإياباً حتى تعلم من خلال حركاته حركات خاصة كحركة الهرب من الصدمة .

وعرض كلين وسيلجمان (Kilein&Seligman,1976:11-26) أشخاصاً غير مكتئبين لضوضاء غير ممكن الهرب منها ، ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين **الأولى** : تم تعريضها –هى العاجزة – إلى مهام أخرى غير مرتبطة باستجابتها تتروح من ١٢:٤ مشكلة ، أي تغذية مرتدة غير مرتبطة بالاستجابة ، **والأخرى** : تم تعريضها لمهام مرتبطة بالاستجابة،أي تغذية مرتدة معتمدة على الاستجابة.لوحظ أن المجموعة التي تعرضت لمهام مرتبطة بالاستجابة اكتسبت تدريجياً القدرة على التحكم ، أما المجموعة الأخرى فزادت درجة عجزها واستسلمت نهائياً للمواقف المؤلمة ، وأدركت بل توقعت عدم قدرتها على

التحكم ، وتتسق هذه النتائج مع افتراض سيلجمان فى أن التعرض لنتائج تعتمد على الاستجابة تخفض العجز المتعلم

واتخذت دراسات أخرى منحنى مختلف للوقاية من العجز المتعلم تركز على عزو المفحوصين لأداء العجز المتعلم فمثلاً اختارت دويك (Dweck,1975:674-685) أطفالاً تم تحديدهم من خلال الاختبارات المدرسية أنهم ذا عجز متعلم ثم تم تعريض هؤلاء الأطفال إلى واحدة من المعالجات العلاجية الآتية :-

الأولى : إعادة العزو المدرب Reattribution Training من خلال تعليم الأطفال أن يعزو فشلهم إلى نقص فى الجهد .

الثانية : النجاح فقط Success Only من خلال إمداد الأطفال بمختلف خبرات النجاح مع عدم التدريب على العزو ، وأظهرت النتيجة أن مجموعة النجاح فقط لا يتغير أدائها. بينما مجموعة إعادة العزو المدرب أظهرت تحسناً دالاً في الأداء ، بالإضافة إلى أن مجموعة العزو العلاجي تتضمن ممارسات مقترنة فى أن أي جهد يبذله الفرد يكون له نتيجة ، وبقدر بذله للجهد بقدر تمكنه وإتقانه وشعوره بالتحكم .

وبقدر التدخلات المعرفية التي تنمى إداركه وتوقعه للقدرة على التحكم بقدر تحصينه ضد العجز المتعلم ، ويلخص سيلجمان (Seligman,1998:193-198) بعض نماذج التحصين ضد العجز المتعلم فيما يلى :

[١] فنية إعادة العزو العلاجي Reattribution Therapy

[٢] التعرض لظروف النجاح المعتمد على الاستجابة .

[٣] التعرض للتغذية المرتدة المعتمدة على الاستجابة .

[٤] وضع الفرد فى مواقف مضمونة النجاح لكي يكتسب القدرة على التحكم

[٥] الإيحاء للفرد بأن عجزه عام وأن كل الأفراد فى مثل حالته يعجزون عن التحكم

وتتشابه استراتيجيات النموذج المعدل للعجز المتعلم لميللر ونورمان (Miller & Norman, 1979:110) فطبقاً لهذا النموذج فإن الوقاية من العجز المتعلم تتمثل فى تغيير عزو المفحوص . وأن أول خطوة للوقاية من العجز المتعلم هى تحديد نوع العجز

المتعلم . فيمكن أن يكون العجز كاذباً Pseudo haplessness أى ناتجاً عن العزو إلى أسباب خارجية ومتغيرة ومحدودة ، أو يمكن أن يكون العجز حقيقياً أي ناتجاً عن العزو إلى أسباب ذاتية وثابتة وعامة ، فإذا كان العجز عجزاً كاذباً فإن التغير فى النتائج أو المواقف تكون كافية لتغيير توقع الأداء . أى إذا كان العزو إلى استقلالية النتيجة والاستجابة ، وعزو الفشل إلى أسباب متغيرة وخاصة ، فإن التغير فى هذه النتائج سوف يكون كافياً لتغيير النتائج فى المستقبل ؛ ولهذا السبب يقترح أنه فى العجز الكاذب ، فإن التعرض لمواقف تكون النتائج فيها معتمدة على الاستجابة والنجاح فيها مضمون يحصن الفرد من العجز ؛ ومن ناحية أخرى إذا كان العزو إلى أسباب عامة وثابتة وداخلية ، فإن النجاح المعتمد على الاستجابة لا يؤثر على توقع العجز ، وأن الفشل فى تعرض المفحوص لنجاح معتمد على الاستجابة يقود إلى الاستسلام لأنه يعتقد أن نجاحه غير مرتبط بما يفعله ، فقد يأتي النجاح من عوامل ليس له دخل بها .

واستخدم ويلسون ولنفيل (Wilson &Linville , 1985,1983) ودويك (Dweck 1986, برامج معينة كجزء من العلاج المعرفي لإعادة تدريب الأفراد على التحول فى عزوهم Attributional retraining كإقناع الطلاب بعزو الفشل فى مواقف الإنجاز الأكاديمي إلى الجهد–وهو عامل غير ثابت – بدلا من عزوه إلى القدرة – وهو عامل ثابت – وأن ذلك يدفعهم إلى بذل المزيد الجهد فى هذه المواقف ، أو تدعيم العزو إلى الجهد فى مواقف الإنجاز عند الأطفال بواسطة المجربين ، كما استخدم هؤلاء الباحثين أيضا نماذج إقناع أو نماذج ممثلة على شرائط فيديو كوسيلة لإقناع المفحوصين لتغيير عزوهم نحو الأفضل ، وتشير هذه النتائج إلى فاعلية هذه الأساليب فى التخلص تدريجياً من مشاعر العجز المتعلم .

واتخذت دراسات أخرى منحى مختلف يركز على إشارات وتعليمات المجرب فى المواقف التجريبية للمفحوص وذلك فيما يتعلق باقتران الاستجابة – النتيجة . فمثلاً أخبر جلاس وسنجر (Glass&Singer,1977) أن المفحوص باستطاعته الضغط على زر لإيقاف الضوضاء ولكن المجرب قال له (يفضل ألا تفعل ذلك) هذا الإجراء أدى إلى زيادة دالة فى

أداء حل المشكلات أثناء التعرض للضوضاء بالمقارنة بالمفحوصين الذين لم يخبروا بذلك ، أو الذين لم يخبروا أنه باستطاعتهم التحكم فى النتائج (Miller&Norman,1979:98).

وبالمثل أكد هيروتو (Hiroto,1974:187) أن المفحوصين الذين قيل لهم أن النتائج تتحدد من خلال جهودكم وقدراتكم وأفعالكم ، وأن هناك علاقة قوية بين ما تحصلون عليه وما تؤدونه من أفعال وما تبذلونه من جهود ، بالمقارنة بالمفحوصين الذين تعرضوا لمثيرات مؤلمة ولا يتم تعليمهم وإرشادهم وتدريبهم بتعليمات توحي لهم بكفاءتهم وقدرتهم على التحكم . وفلسفة ذلك مؤداها أنه ربما يعزو المجرب أن المهمة التي تعطى للمفحوص خارج حدود تحكمه ، وبالتالي تعمل هذه التعليمات على تأخر أو عدم الشعور بالعجز تجاه الأمور ، أو هذه المهام ، فربما تكون هذه استراتيجية وقائية ضد تعلم العجز

النموذج المعدل للعجز المتعلم لدى الإنسان لروث

A revised Model Learned Helplessness In Humans

يذكر روث (Roth,1980 :103) أن أبحاث العجز المتعلم لدى الإنسان مازالت مبهمة فى توضيح الظروف التى تؤدى إلي اضطراب الأداء Performance Deficits أو تعظيم الأداء Enhanced Performance الناتجة عن التعرض لأحداث غير مرتبطة بالإستجابة فى دراسات ميللر ونورمان (Miller &Norman ,1979) وابرامسون وزملائه (Abramson ,Seligman & Teasdale,1978) وغيرها لا تهتم بالظروف التى تؤدى إلى العجز المتعلم بقدر ما تهتم بإبراز جوانب الضعف أو قصور النموذج الأصلي للعجز المتعلم الذى أعده سيلجمان (١٩٦٧)

ويوضح النموذج المعدل للعجز المتعلم والذي أعده روث (Roth,1980) أنه فى الوقت الذي تم فيه الحصول على علاقة وظيفية بين التعرض لنتائج لايمكن التحكم فيها وسلوك العجز عند الإنسان، من خلال الدراسات التي أجراها هيروتو وسيلجمان Hiroto & Seligman والعديد من الدراسات الأخرى ، فقد كان للتنوع فى هذه الدراسات نتائج غير متوقعة إلى حد ما ، وبالتالي يمكن أن نوضح هنا نقطتين هامتين فى البحث والدراسة .

- أصبح من الواضح أن قياس العجز عند الإنسان لا يتطلب أن نضع فى الاعتبار عدم الاقتران – فحسب – كما فى نموذج العجز عند الحيوان – بل أيضا الطريقة التي يدرك بها الفرد انعدام الاقتران .
- على الرغم من أنه لم يعد من الصعب تصنيف الظروف التي تؤثر فى الأداء ، إلا أن هناك متغيرات وسيطة أكثر أهمية تؤثر على السلوك عند التعرض لنتائج غير مقترنة بالاستجابة ، ويعددها روث فيما يلى :

١ – توقع القدرة على التحكم قبل دخول الفرد المهمة أو الموقف : حيث أثبتت الدراسات العديدة علاقة دالة بين توقع التحكم فى النتائج وسلوك العجز ، على سبيل المثال أثبتت كل من دويك وريبوسى (Dweck & Repucci,1973) وهيروتو

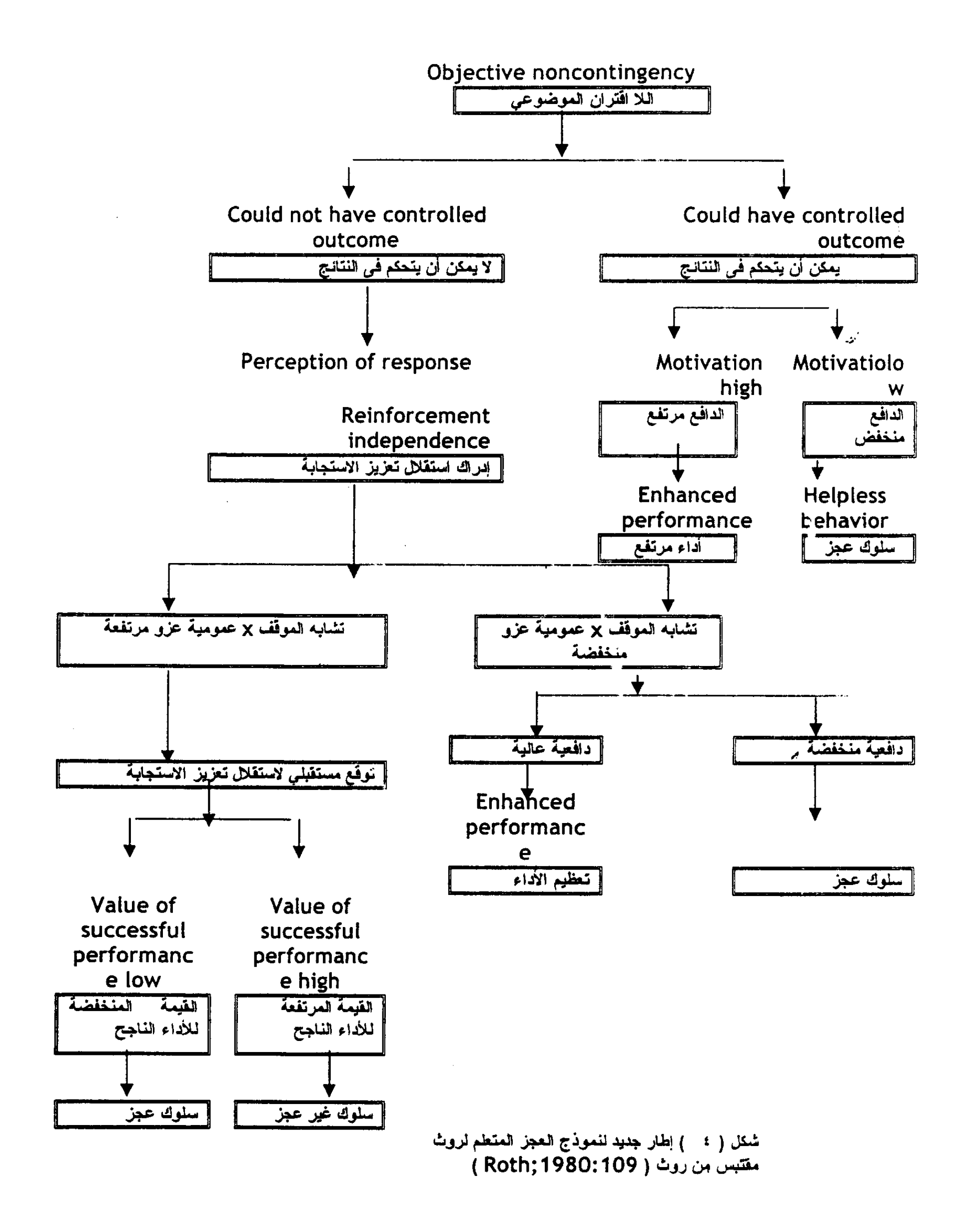
(Hiroto ,1974) أن ذوى التحكم الخارجي External Control هم أكثر الأفراد تأثراً بتجارب العجز المتعلم مقارنة بذوى التحكم الداخلى الذين يملكون معطيات التحصين ضد سلوكيات العجز ، ووجد دوجلاس وانيسمان (Douglas & Anisman ,1975) أن النجاح فى تجارب مشابهة لتجارب العجز المتعلم يؤدى إلى توقع إيجابي يساعد فى تقليل سلوكيات العجز المتعلم

٢- **أهمية التحكم في النتائج** : إذا اعتقدت الكائنات الحية أنها تستطيع التحكم فى النتائج ، فيمكن لها أن تعرض سلوك غير عاجز ، وذلك إذا كانت المهمة هامة للكائن الحي ولديه دافع مرتفع، أو تعطى سلوك عاجز إذا كانت المهمة غير هامة ولديه دافع منخفض ، أى أن أهمية التحكم فى المهمة عامل أساسي فى حدوث أو عدم حدوث سلوكيات العجز المتعلم .

٣- **طبيعة العزو السببى**: يذكر الباحثون أن نتائج تجارب ودراسات العجز المتعلم الخاصة بعلاقة العزو السببي بالسلوك العاجز غير متسقة ، على سبيل المثال عندما تم الإيحاء للكائن الحي بأن فشله فى السيطرة على التعزيز كان بسبب صعوبة التجربة (عامل خارجي) ، وجدا تينين وايلر (Tennen & Eller ,1977) سلوك غير عاجز Facilitationووجد كلين وآخرون(Klein et al ,1976) سلوكاً عاجزا ، ولم يجد دوجلاس وانيسمان (Douglas & Anisdman ,1975) وهانوسا وسكولز (Hanusa Sckulz ,1977 ,) أي سلوك عاجز أو غير عاجز ، وقد ظهرت آثار مختلفة عندما اعتقدت هذه الكائنات أنها هي المسئولة عن فشلها فى السيطرة على التعزيز (النتائج)ففي الدراسة التي اعتقد فيها الأفراد أن سلوكهم أسوأ من الآخرين بسبب قدرتهم الداخلية حصل كلين (Klein ,1976) على سلوك عجز، ووجد ورتمان وآخرون Wortman & Et Al (1976,) على سلوك غير عاجز ، ووجدت دراسة هانوسا وسكولز(, Hanusa Sckulz ,1977) سلوكاً غير عاجز عندما اعتقدت الكائنات الحية أنها فشلت بسبب نقص القدرة ، ولم تجد أي آثار للسلوك العاجز عندما اعتقدت الكائنات الحية أنها فشلت بسبب نقص الجهد ، وإذا أدركت الكائنات الحية أنها تستطيع التحكم فى الفشل عن طريق جهدهم وقدرتهم فإن النتيجة تكون سلوكا غير عاجز(Wortman &Brehm , 1975)

٤- **القيمة المهددة لفقد التحكم** : قام كرانتز وأخرون (krantz et al,1974) بفحص الفروق الفردية ، وذلك بالنظر لدرجة التهديدات التي يواجهونها عند التعرض لتعزيز غير مقترن بالاستجابة ، أظهرت أن المستويات المرتفعة من التهديد ترتبط بالأداء العاجز، وفى دراستين لكرانتز وجلاس (Krantz,& Glass,1974) وجدتا أن الشخص الذي يحاول باستمرار تجنب فقد التحكم يتصرف بطريقة أفضل من الشخص القادر على التحكم إذا ما واجه كل منهما نتائج غير مقترنة بالاستجابة ، وقد فسر الباحثان أنه إذا واجه الشخص الذي يحاول باستمرار تجنب فقد التحكم سلسلة أطول من الفشل فان النتيجة المحتملة هي العجز وبالتالي قبل وقوعه فى العجز نجده يحاول باستمرار وبآي طريقة تجنب فقد التحكم٠وعالج بتمان (١٩٧٩) حجم الفشل كعامل مهدد للذات ووجد أن المفحوصين لا يظهرون عجزاً بعد خبرات الفشل القليلة ، ويظهرون عجزاً بعد التعرض المتكرر لخبرات الفشل وذلك لأن التعرض المتكرر لخبرات الفشل يجعل لدى الأفراد صعوبة في إدراك التحكم (Buchwald et al , 1978) وتعلمهم أن النتائج لا ترتبط بالضرورة بالاستجابة (Alloy & Abramson , 1979)

ويذكر روث Roth,1980 أن دراسة هذه المتغيرات لم يتم بطريقة جيدة ، وكان نموذج العجز المتعلم المعدل لروث دور فى التعرف على دور هذه المتغيرات ٠ ويوضح الشكل التالي ذلك :



شكل (٤) إطار جديد لنموذج العجز المتعلم لروث
مقتبس من روث (Roth;1980:109)

يوضح الشكل السابق أن الانتقال من عدم الاقتران إلى العجز المتعلم يكون في ثلاث مراحل هى

١- عدم الاقتران ←———— إدراك عدم الاقتران

٢ ادراك عدم الاقتران ←———— توقع عدم الاقتران

٣- توقع عدم الاقتران ←———— العجز المتعلم

أولا : الانتقال من عدم الاقتران إلى إدراك عدم الاقتران :

أعطي روث أربعة شروط تسهل حركة الانتقال من عدم الاقتران إلى إدراك عدم الاقتران هى :

[١] اعتقادات الكائنات الحية بأنها لا تستطيع التحكم فى النتائج بسبب إدراك أن التعزيز غير مرتبط بالاستجابة

[٢] اعتقادات ثابتة عن الفشل سواء من المجرب أو من طبيعة المهمة أو الاعتقاد بضعف القدرة .

[٣] خبرة الكائن بعدم جدوى الجهد المبذول فى تحقيق النتيجة .

[٤] أهمية التحكم فى النتائج بالنسبة للكائن الحي ..

وأعطى روث ثلاثة شروط تعوق حركة الانتقال من عدم الاقتران الموضوعي إلى إدراك عدم الاقتران .

[١] التوقع المرتفع للنجاح : فكلما كان التوقع المبدئي للنجاح أو التحكم عاليا كلما كان الجهد الضروري المبذول كبيرا وبالتالي التحكم فى الموقف .

[٢] التهديد النفسي بالفشل : أي كلما كان هناك تهديداً نفسيا بالفشل كلما كان الجهد المبذول كبيراً للسيطرة على هذا التهديد ومن ثم التحكم فى الموقف

[٣] المهام التي تتطلب مهارات عاليه وإدراك الفرد لهذه المهام : فالفشل في مهمة تتطلب مهارة عالية سيكون اكثر تهديداً بالمقارنة بمهمة تتطلب مهارة اقل .

وبافتراض تحقق أحد الشروط (أو الشروط المعوقة) للانتقال نجد أن الفرد يمكنه التحكم فى النتائج ، وبالتالي يكون أداؤه مرتفعا Enhanced performance وذلك عندما يكون

الدافع مرتفعا أو النجاح فى المهمة هاما ، أو سلوك عجز Helpless Behavior وذلك عندما يكون الدافع منخفضا(ملل الفرد وتعبه) أو التجربة قليلة الأهمية

ويفترض روث أن العوامل الميسرة لحركة الانتقال من عدم الاقتران الموضوعي إلى إدراك عدم الاقتران تحققت ومن هنا ينتقل الكائن إلى المرحلة التالية وهى :

ثانيا : العلاقة بين إدراك عدم الاقتران وتوقع استقلال تعزيز الاستجابة :

يعرض روث أربعة عوامل تسهل الانتقال من إدراك عدم الاقتران الموضوعي إلى توقع استقلال التعزيز والاستجابة .

١- التشابه المدرك للنتائج فى الموقف التجريبي والموقف الاختبارى .

٢- التشابه المدرك للمهام فى الموقف التجريبي والموقف الاختبارى .

٣- الظروف المتشابهة فى الموقف التجريبي والموقف الاختياري .

٤- تعميم الدوافع المسببة لفقد التحكم بين الموقف التجريبي والموقف الاختبارى

ويفترض روث عامل واحد يعوق حركة الانتقال من إدراك عدم الاقتران إلى توقع استقلال تعزيز الاستجابة وهو ***التوقع العالي للتحكم ،*** أي كلما كان التوقع عاليا كان بذل الجهد الضروري للمهمة كبير ، وبالتالي تزيد القدرة على التحكم في النتائج ، وكلما كان توقع الكائن الحي منخفض كان بذل المجهود الضروري للمهمة قليل ، وبالتالي تقل القدرة على التحكم وفى الغالب هنا يرى الفرد الفشل في جميع مواقف حياته، وتؤثر طبيعة مهمة التدريب في العزو السببي ، فإذا أعزى المفحوص الفشل إلى نقص القدرة في مهمة تقيس مهارة أكاديمية هامة مقارنة بعزو هذا الفشل إلى نقص القدرة فى مهمة لم تتحدد أهميتها ، أو أن أهميتها ضئيلة للمفحوص ، فإنه من المحتمل أن يكون عزو الفشل في الحالة الأولي هو الأكثر تعميما ، ويعرض المفحوص سلوك عجز (Roth , 1980) كما أن اعتقاد الفرد فى فشل التحكم فى النتائج بسبب أحد العوامل التى تسهل الانتقال من إدراك عدم الاقتران إلى توقع العجز، تجعله يتوقع تعميم مرتفع للعجز فى معظم مواقف حياته، وبالتالي سينتقل الكائن الحي الى مرحلة ثالثة وهى :

ثالثا : العلاقة بين توقع استقلال التعزيز والاستجابة واضطراب Deficits العجز المتعلم :

يذكر روث Roth, 1980 عندما تكون قيمة النجاح فى أداء المهمة كبيرة إما بسبب الأهمية السابقة للأداء الجيد ، أو بسبب الاستمالة فى التدريب Training –Induced على أهمية الأداء الجيد ، فان ذلك يضعف العلاقة بين التوقع استقلال التعزيز وعجز السلوك الناتج ، وتعتمد قيمة النجاح فى المهمة على خصائص مهمة الاختبار ، فالمهام التي تقيم بوضوح مهارات هامة مثل تجنب المثيرات المؤلمة ، أو التي تتضمن استقبال المكافآت الخارجية هي التي تؤدى إلى إظهار أداء ناجح على الاختبار مقارنة بالمهام التى ليست لها هذه الخصائص .

ويلخص الفرحاتى السيد (٢٠٠٢) – مهتديا بــروث ١٩٨٠ – العوامل التي تؤثر على سلوك العجز من عدمه ، حيث يذكر روث أن حدوث السلوك غير العاجز يزداد كلما كانت قيمة النجاح فى المهمة كبيرة، أو كان هناك تهديدا بالفشل ، أو فقد التحكم Loss Of Control أو إذا اعتقد الكائن الحي أنه فشل بسبب نقص جهده المبذول .

ويزداد سلوك العجز كلما كانت درجة التعب والملل كبيرة ، وكانت السلبية المستحثة كبيرة أو إذ أدرك أن فشله بسبب نقص القدرة ، تعمل هذه العناصر على خفض دافع المفحوص للتحكم فى النتائج فى المواقف الحالية والمقبلة ، فمثلا المهام التى تشمل على تغذية رجعية غير مرتبطة بالنجاح ، أو عدم ارتباط النجاح بآي جهد للمفحوص ، أو أن المهام ليس لها حلول ، او ربما تحتوى على مهام مملة ومرهقة للمفحوص ، ثم المهام التي يشعر فيها المفحوص بالخداع Falsely والوهم بأنه يستطيع التحكم فى النتائج ، أو اعتقاد الكائنات الحية بالظلم والتهديد بسبب مشكلات أعطيت لهم وليس لها حل . أو مشكلات تحتاج جهد وقدرة تفوق جهد وقدرة المفحوص الحقيقية ومن ثم تظهر سلوكيات العجز المتعلم وهى تعلم السلبية ، تعلم الكسل ، توقع الفشل ، تعلم الانسحاب والإقلاع

ويقدم الفرحاتى السيد (٢٠٠٢: ٢٠٥) اجراءات الإرشاد التى اتبعها روث فى نموذجه المعدل للعجز المتعلم تؤكد على وجود متغيرات وسيطة تؤثر على اكتساب الفرد للعجز عندما يتعرض لصعوبات أو أحداث مؤلمة ومن هده المتغيرات:

[١] توقع الفرد لمدى قدرته على التحكم فى النتائج وهذه تحتاج من المرشد تحسين توقعات الأفراد على النجاح وأنهم يمتلكون إمكانية التأثير فى الأمور

[٢] أهمية التحكم فى النتائج لدى الفرد : وهذه تحتاج من المرشد أن ينمى دافعية الأفراد عندما يتوجه نحو العمل والأداء بسبب التعزيزات الذاتية التي تتحقق لهم من وراء اندماجهم فى هذا العمل مثل أهمية النجاح فى الامتحان .

[٣] طبيعة العزو السلبي عندما يفشل الفرد وهنا يتفق النموذج المعدل للعجز المتعلم لروث مع النموذج المعدل للعجز المتعلم لسيلجمان على أهمية دور تفسيرات النجاح والفشل فى اكتساب العجز المتعلم .

[٤] القيمة المهددة عندما يفقد الفرد التحكم ، وهنا يبرز دور المرشد فى خفض القيمة المهددة عندما يفقد الفرد التحكم إما بتعديل التفسيرات السلبية لفقد التحكم ،أو تعديل أهداف الفرد ،أو وضعه فى مواقف مفهومة النجاح إلى أن يكتسب مفهوم القدرة على النجاح ،وكذلك نماء تحكمه الذاتي فى الأحداث .عدم تعريض الفرد لسلسلة طويلة من خبرات الفشل .ثم وضعة فى مواقف مناسبة لذاته وقدراته . بالتالي فإن النموذج المعدل للعجز المتعلم يؤكد على أهمية التفسيرات المعرفية السوية،وتوقع النجاح ،وأهمية المهمة ،والقيمة المهددة لفقد التحكم عند خفض الشعور بالعجز لمتعلم

ويؤكد النموذج المعدل للعجز المتعلم لروث على وجود مراحل تؤدى إلى العجز المتعلم والتى حددها روث فى ثلاث مراحل . وفى كل مرحلة تتضح أهمية المرشد المعرفي لخفض أو تحصين الأفراد ضد سلوكيات بالعجز المتعلم .

المرحلة الأولى : والتي تسهل حركة الانتقال إلى إدراك العجز المتعلم ، فعند تعرض الفرد لأحداث غير ممكن التحكم فيها . يدرك أنه لا يستطيع السيطرة عليها . ويتشكل هذا الإدراك من عدة عوامل منها :

[١] اعتقادات ثابتة لدى الفرد بأنه لا يستطيع التحكم فى هذا الموقف .

[٢] استمالة الفاحص للمفحوص (أو المعلم للمتعلم) بأنه لا يستطيع التحكم .

[٣] خبرات الفشل المتكرره التي تتيح للفرد الاقتناع فى عجز سلوكه واستجاباته .

ودور المرشد فى هذه المرحلة هو وقف إدراك العجز المتعلم الناتج عن التعرض لأحداث غير ممكن التحكم فيها من خلال تغيير العوامل التى تسهل ذلك مثل

١- تغيير توقعات الأفراد عن قدرتهم فى التحكم .

٢- وضع الأفراد فى مواقف مفهومه النجاح .

٣- تعديل الأهداف غير المنطقية وغير الواقعية .

٤- تطوير استيعاب الفرد للفشل ومن ثم يجب عليه المحاولة والمحاولة لتفادى التهديدات النفسية للفشل .

المرحلة الثانية : وصول الفرد إلى مرحلة إدراك العجز ومن ثم توقع العجز .

يؤكد روث فى هذه الحالة أن على المرشد النفسي أن يوقف حركة توقـع العجـز فـى المواقف المقبلة ،من خلال تنمية قيمة النجاح ، وأن الفشل ليس نهاية العالم ،وأن الأخطاء أجزاء طبيعية في عمليات التعلم ، وأن هناك قيمة كبيرة للجهد تفوق قيمة امـتلاك الفـرد للقدرة فقط .

المرحلة الثالثة : وهى المرحلة الأعراض السلوكية للعجز المتعلم ، وهنـا يـأتى دور المرشد النفسي فى خفض سلوكيات العجز المتعلم من خلال استراتيجيات فعالـة أتـاح لنـا روث بعض هذه الاستراتيجيات ويتفق معه سيلجمان فى نموذجه المعدل ودويك فى نظريتها عن الدافعية من هذه الاستراتيجيات مايلى :

[١] تدريبات النجاح ، والتدريب على إعادة المحاولة ، والنظرة الموضوعية للفشل

[٢] وضع الأفراد فى مواقف مضمونة النجاح

[٣] وضع الأفراد فى مواقف لصنع وتنفيذ قرار وبالتالي المسؤولية عن هذا القرار

[٤] التدريبات المسبقة على التحكم وأهمية هذا التحكم

[٥] وضع الأفراد فى مواقف يستنتجون منها العلاقة بين الجهد والنتيجة

[٦] تنمية الدافعية الذاتية للأفراد ، والصلابة النفسية

[٧] دعم الذات وتقوية فاعليتها ، وتقوية صلابة النفس وقدرة الفرد على أن يقول لا..... وقبول بدائل الفشل والنجاح فى الحياة .

[٨] ومن اهم عوامل دعم النجاح فى الإرشاد المعرفي فى هـذه المرحلـة : التعـاطف والتعزيز الموجب ، حميمة العلاقة ، سهولة التواصل .

[٩] الخبرات التعليمية المنظمة تلعب دورا مما في بلـورة مفـاهيم صـحيحة وتشـكيل مواقف معرفية منتظمة وتكوين ادراكات صحيحة .

[١٠] تعديل أسلوب الفرد في التعبير عن سلبياته مثل عبارة " عادة ما أفشل يجـب أن تعدل إلى " ربما فشلت في هذه المرة ولكن عندما أحاول سوف أنجح "

[١١] تخفيف وطأة الهزيمة من منطلق أن الإنسان تحت وطأة القهر وضـغط الهزيمـة ، ومرارة الفشل المتكرر ،يصبح أعجز عن تكوين مدركات صحيحة عن نفسه ،وعن الواقـع من حولة .

[١٢] تنمية منهج التفكير العلمي ومهارته ،وتعديل أخطاء التفكير السلبية عن الذات

[١٣] استبدال التوقعات السلبية بأخرى موجبة .

[١٤] التدريب على أسلوب حوار ذاتي موجب مع النفس

[١٥] التقليل من أهمية بعض الأهداف التي يتصورها " حيث إن التمسك بأهـداف مثاليـة مثل " أن أنجح فى كل شئ ولا مجال للفشل " أو " لابد من تحقيق كل أهدافي " تـدفع الفـرد إلى الانصراف عن المحاولة ، وتضخم أمامه المسؤوليات .

[١٦] إقناع الفرد نفسه أن التفكير السلبي فى الأشياء أخطر من الأشياء ذاتها .

[١٧] التعديلات السببية لتفسيرات النجاح والفشل

[١٨] الإدراك الواقعي للذكاء والقدرة

[١٩] بخس وسائل النجاح غير المشروعة مثل الحظ وقوة الآخرين

نموذج هيدر Hieder والعجز المتعلم

يرى هيدر ان السلوك دالة للقوى البينية والقوى الشخصية اى ان التحكم فى النتائج يعتمد على تفاعل قوتين هم القوى البينية والقوى الشخصية كما ان اسباب النجاح والفشل التى قدمها هيدر هى القدرة،وسهولة أو صعوبة المهمه ويعد الحظ فى كثير من الاحيان عامر للنجاح والفشل،وهذا يعنى أن إدراك التحكم فى النتائج دالة لعوامل القدرة والجهد والمهمة والحظ (weiner , 1986)

والشكل التالى يوضح موقف هيدر . حيث تنقسم القوى الشخصية إلى القدرة والدافع (المحاولة) وأن العلاقة بين القوى البيئية والقوى الشخصية إضافية additive فإذا كانت اى من القوتين – البينية أو الشخصية – قوية فالسلوك يمكن حدوثه أيضا ، وأن إختزال أى قوة منهم إلى الصفر لا يعنى بالضرورة أن السلوك توقف إذا كانت القوة الأخرى قوية بمافيه الكفاية (عادل يوسف ، ١٩٩٤)

القوى الشخصية

السلوك دالة (المحاولة ، القدرة ، القوى البينية

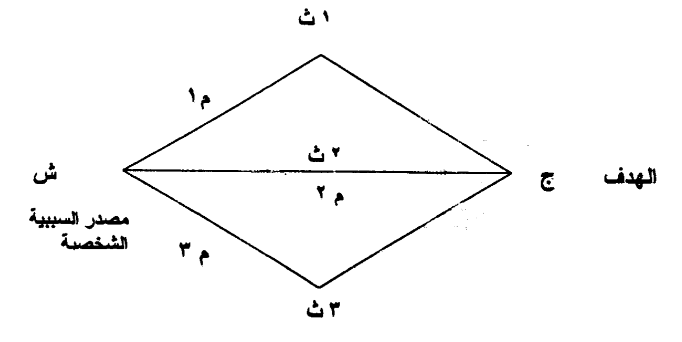
القوى الشخصية

(هيدر ، ١٩٥٨ : ٨٤)

وحتى تؤدى القوى الشخصية بنجاح فينبغى توافر القدرة والمحاولة،لأن غيابهما سيدفع بالقوى الشخصية إلى الصفر . وينقسم عامل المحاولة إلى جزئين: القصد ويشير الى ما يريد الشخص أن يفعله ، وبذل الجهد. ويشير إلى أى مدى سيحاول الشخص بجد أن يؤديه وتحدد المحاولة بالانتباهات السريعة والجهد المبذول

ويشير مفهوم الاستطاعة إلى العلاقة بين القدرة من ناحيه والقوى البيئية من ناحية اخرى ، حيث انه إذا كانت القدرات أقوى من القوى البيئية ، فالشخص يمكنه – اذا حاول– القيام بالعمل، وتعكس الإستطاعة الخصائص الثابتة نسبيا فى الشخص

ويمكن ان نصل إلى نقطة هامة فى نظرية هيدر وثيقة الصلة بالعجز المتعلم وهى السببية الشخصية مقابل السببية غير الشخصية : حيث تشير السببية الشخصية إلى معرفة السبب فى أن الشخص (ش) يقصد إنتاج النتيجة (س) (أى ان هناك علاقة اقترانية بين السلوك والاستجابة) أي أن الشخص بسلوكه هو سبب حدوث النتيجة إذا كان يقصد ذلك وفى حالة السببية الشخصية نجد أن أفعال الأشخاص الآخرين تميل نحو إنتاج نهاية وحيدة لحدث ، ولكن أفعالها تتغير فى استجابتها للظروف المتعددة والشكل التالي يوضح ذلك

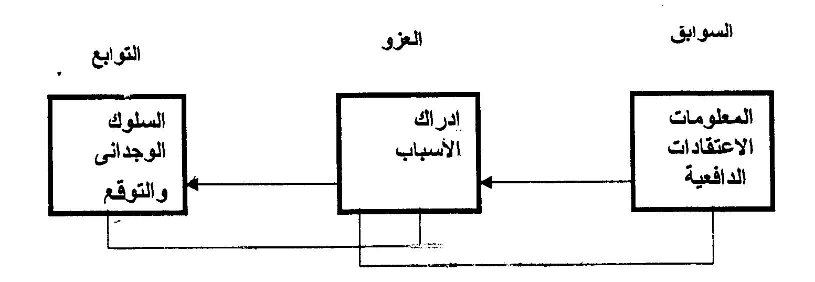


من الشكل السابق يتضح أن الشخص (ش) لديه القصد للوصول للهدف (ج) إذا كانت الظروف (ث١) متاحة ، فإنه يختار الوسط (م١) ، أو إذا كانت (ث٢) متاحة فسوف يختار الوسط (م٢) وهكذا على الرغم من تعدد الوسائط وتغيرها إلا أن النتيجة واحدة

ويتضح من ذلك أن السببية الشخصية هى مصدر هام جداً للوقاية من العجز المتعلم لأن التحكم فى النتائج ، والوصول إلى الهدف محدد بالسلوك القصدى الذى يقصده الفرد ، ويحدث بتأثير أفعاله الخاصة وسماته الشخصية . كما أنها فى جانب آخر تشمل اعتقادا أساسياً لدى الفرد بوجود علاقة اقترانية بين السلوك والاستجابة فى البيئة ، مهما تعددت الوسائط بين الفعل والنتيجة وشعوره بالمسؤولية الشخصيه لما يحدث ، وتسمى بالعزو السببى الشخصي

تفسير نموذج كيــلي للعجز المتعــلم

فى ضوء النموذج العام للعزو لكيلى وميشيلا (Kelly & Michella ,1980:459) وفى مراجعتهما لبحوث العزو ونظرياته فى السبعينات ، وجدا أن الأسباب التي يدركها الفرد على أنها وراء فعله أو أدائه والتي تود تعديلها تتأثر بثلاث فئات من المقدمات هى (المعلومات والمعتقدات والدافعية)واولت البحوث والدراسات اهتماما خاصا بفئة المعلومات لما لها من اثر على إدراك الأسباب،و بالتالي السلوك والانفعال والتوقع (انظر الشكل التالى) (نجيب خزام ، ١٩٩٣ : ٤٩١)



هذا واعتمد كيلى فى نظريته على أفكار هيدر إذ يرى أن العوامل التى يستخدمها الأفراد فى عزو أسباب أدائهم ترجع لعوامل شخصية أو لعوامل بيئية ، ووفقا لكيلى فإن الفرد يقوم بالعزو وكأنه يحلل البيانات باستخدام أسلوب تحليل التباين (Anova)والذى يختبر فيه التغيرات (الأثر The Effect) الذى يحدث للمتغيرات التابعة (أبعاد العزو) حينما يحدث تغيرات فى المتغيرات المستقلة (أنواع المعلومات) .

ويقترح كيلي Kelly ثلاثة أنماط من المعلومات تستخدم للقيام بعملية العزو وهى الاتفاق Consensus والاتساق Consistency والتمايز Distinctiveness .

١- **معلومات الاتفاق** توضح أن كل أو معظم الأفراد يستجيبوا للمثيرات بنفس الطريقة التي يستجيب بها الشخص ، أى اتفاق نتيجة الفرد فى أداء مهمة ما مع نتائج لاخرين الذين قامو بأداء نفس المهمة .

٢- **معلومات التمايز** : اختلاف استجابة الشخص للمثيرات الأخرى المختلفة أى اختلاف نتيجة الفرد في أداء مهمة ما عن نتائجه فى المهام الأخرى التي يقوم بها

٣- **معلومات الاتساق** : الدرجة التي يؤدى بها الشخص نفس السلوكيات تجاه موضوع ما فى مواقف مختلفة عبر الزمن أى مدى تشابه نتيجة الفرد فى أداء مهمة ما عن نتائجه السابقة فى أداء نفس المهمة (Ormrod ,1998: 115) ويمكن توضيح الاحتمالات المختلفة لمعلومات كيلى فى المثال التالى

أولا : حالة الاتفاق المرتفع ، التمايز المرتفع ، الاتساق المرتفع : إذا أدرك شخص ما مطعم ما جيد ،يكون هذا الإدراك صادقاً ويعزى للعوامل الخارجية فى حالة ما يكون الفرد يدرك أن :

١- الآخرون يحبون هذا المطعم (اتفاق مرتفع)

٢- و نادراً ما يحب المطاعم الأخرى (تمايز مرتفع)

٣- و يستمتع كل الأوقات التى يأكل فيها فى المطعم (اتساق مرتفع)

ثانيا : حالة الاتفاق المنخفض ، التمايز المنخفض ، الاتساق المرتفع : إذا كان الإدراك يتسم بما يلى :

١- معظم الناس لا تحب المطعم الذي يحبه الشخص المدرك (اتفاق منخفض)

٢- أن الشخص المدرك يحب معظم المطاعم الأخرى (تمايز منخفض)

٣- أن الشخص المدرك يستمتع بهذا المطعم مثل استمتاعه بالمطاعم الأخرى (اتساق مرتفع) ، فى هذه الحالات يكون العزو للعوامل الداخلية

ثالثاً : حالة الاتفاق المنخفض ، التمايز المرتفع ، الاتساق المنخفض :إذا كان الإدراك يتسم بما يلى :

١- أشخاص آخرين قليلين يحبون هذا المطعم (اتفاق منخفض)

٢- أن الشخص المدرك نادراً ما يحب هذا المطعم (تمايز مرتفع)

٣- أن الشخص المدرك يكره هذا المطعم فى الماضي (اتساق منخفض) فى هذه الحالة يكون العزو للداخل .

ومن ثم فإننا نستخدم معلومات كيلى لتحديد ما اذا كان السلوك الملاحظ بسبب السمات النزوعية الداخلية أو بواسطة القوى الخارجية . وبالنظر الى نموذج كيلى فإن المستويات التى يؤدى بها الأفراد عزوهم تجعلهم يشعرون بصورة صادقة عن عالمهم الخارجى ، فإذا كانت إعزاءاتهم تقابل كل هذه المحكات فإنهم يشعرون بالثقة ويقومون بعمل أحكامهم بسرعة ويتعاملون مع الحدث والسلوك بنشاط . وإذا لم تحقق اعزاءاتهم هذه المحكات فإنهم يصبحون غير متأكدين ، وبالتالى لا يتناولون الفعل بنشاط ، وقد يقودهم ذلك إلى الإيحاء بأنه لاقيمة ولا جدوى لجهدهم ونشاطهم فى التأثير على النتائج ..

ومن الاستنتاجات الرئيسية لنموذج كيلي والنماذج المشتقة منه هو أن أنماط معينة من المعلومات تؤدى إلى أنماط معينة من العزو . وبالتالي أنماط معينة من سلوكيات العجز المتعلم ،وأن المستويات التى يؤدى بها الأفراد عزوهم لهذه المعلومات الثلاثة تجعلهم يشعرون بصورة صادقة عن عالمهم الخارجي . فاذا كان عزوهم يقابل كل هذه المعلومات فإنهم يشعرون بالثقة والجدارة والكفاءة . ويقومون بعمل أحكام سريعة ويتعاملون مع الحدث بنشاط ولا يستسلمون للضغوط ولا يشعرون تجاهها بالعجز . وإذا لم تحقق عزوهم هذه المحكات فإنهم يصبحون غير متأكدين من نجاحهم . وبالتالي لا يتناولون الفعل بنشاط وحيوية وتنتابهم السلبية وعدم عقلانية التفسير (Shaw &Castonza,1982:243) .

ويقدم جاكسون ولارانس (Jackson &Larance ,1979: 681) اطار جديد لنموذج العجز المتعلم في إطار نموذج (كيلي) طبقا للجدول التالي :

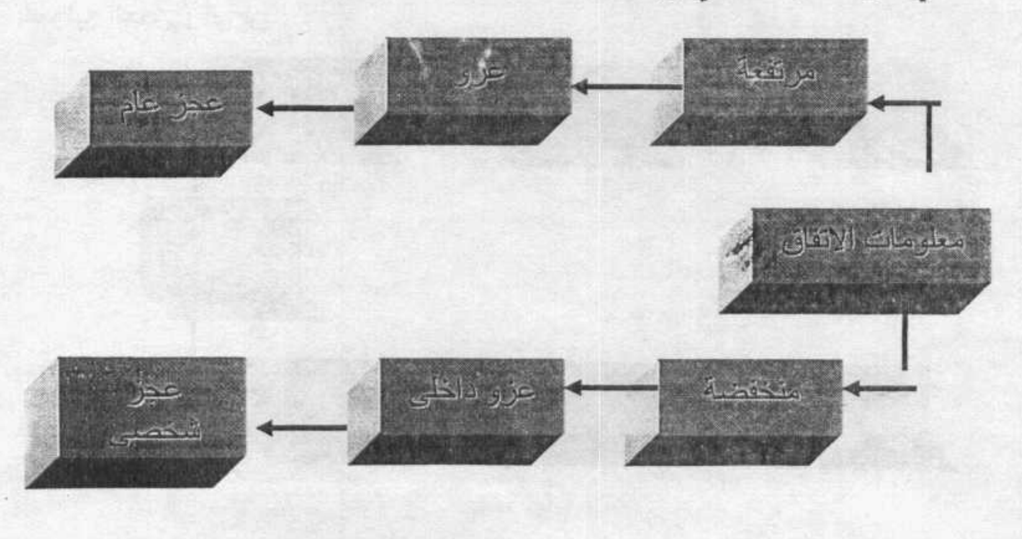
جدول (٣) نموذج العجز المتعلم فى ضوء نموذج كيلي

البند	الاتفاق		الاتساق		التمايز	
محكات معلومات كيلي	عال	منخفض	عال	منخفض	عال	منخفض
تصنيف ابرامسون واخرون للعزو	خارجي	داخلي	مستقر	غير مستقر	محدود	شامل
تصنيف ابرامسون واخرون للعجر المتعلم	عام	شخصي	مزمن	غير مزمن	محدود	شامز

من الجدول السابق يمكن توضيح مايلى

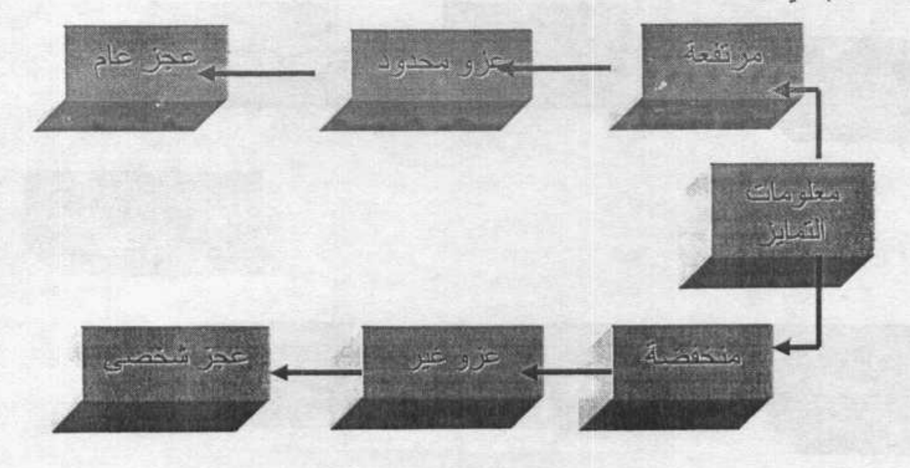
أولا : أن النموذج المعدل للعجز المتعلم يميز بين الحالة التي يكون عليها الفرد وآخرون لا يستطيعون التحكم فى النتائج وتسمى عجزًا عامًا Universal Haplessness والحالة التي يكون عليها الفرد دون الآخرين لا يستطيعون التحكم فى النتائج وتسمى عجزا شخصيا Personal Haplessness ، وبالتطبيق على نموذج كيلي يؤكد جاكسون ولارانس ١٩٧٩) عندما يكون هناك اتفاق عالي (اتفاق نتيجة الفرد فى أداء مهمة ما مع نتائج الآخرين الذين قاموا بأداء نفس المهمة) وبالتالي حدوث العجز العام ،عندما يكون هناك اتفاق منخفض (عدم اتفاق نتيجة الفرد فى أداء مهمة ما مع نتائج الآخرين الذين قاموا بأداء نفس المهمة) وبالتالي حدوث العجز الشخصي .

مثال : إذا رسب طالب فى مقرر علم النفس التربوى وتوجد نسبة كبيرة من الطلاب رسبوا فى نفس المقرر (معلومات اتفاق مرتفعة) بالنسبة لتصنيف ابرامسون وآخرين ١٩٧٨ للعزو والعجز المتعلم فان الطالب يعزو هذا الفشل إلى عوامل خارجية كنتيجة لمعلومات الاتفاق المرتفعة . وبالتالي إدراك الطالب للعجز العام ، أما إذا كان هذا الطالب فقط أو سبة ضئيلة جدا رسبت فى مقرر علم النفس التربوى (معلومات اتفاق منخفضة) بالنسبة لتصنيف ابرامسون واخرين ١٩٧٨ للعزو والعجز المتعلم فان الطالب يعزو هذا الفشل إلى العوامل الداخلية كنتيجة لمعلومات الاتفاق المنخفضة وبالتالي حدوث العجز الشخصي لدى الطالب فقط أي أن



ويذكر (كيلي) أن أساس اعتقاد الأفراد فى عجزها هو المقارنة بالاخرين ودلك لارتباط التقييم السلبي للذات Negative self –Evaluation بالتقييم الإيجابي للاخرين ، ففي بعض المواقف يتعلم الفرد العجز عن طريق اعتقاده بان الآخرين فقط هم الذين يملكون القوة والمهارة فى تخطى أى موقف ، أى يعزو الكفاءة Competency للاخرين ويعزو العجز لذاته ، فالأفراد تعتقد لعجزها نتيجة لبناء توقعات منخفضة على ذاتهم فى إحداث النتائج الإيجابية مع زيادة توقعاتهم للآخرين فى إحراز نفس النتائج ، وعلى العكس نجد أن الأفراد لا يعتقدون فى عجزهم لتوقعاتهم المرتفعة عن ذاتهم فى إحراز النتائج نفس النتائج

ثانيا : إن العجز المتعلم يمكن حدوثه عبر المواقف (شمولية العجز) أو يكون مقتصرا فقط على الموقف الأصلي فقط (محدودية العجز) وفقا لتصنيف كيلي يؤكد جاكسون ولارانس(Jackson & Larance ,1979) أنه عندما يكون هناك تمايز مرتفع (اختلاف نتيجة الفرد فى أداء مهمة ما عن نتائجها فى المهام الأخرى التي يقوم بها فى نفس الوقت) أي أن النقص فى التحكم لدى الشخص فى أداء مهمة ما لا يوجد لدى نفس الشخص فى أداء مهام أخرى فى نفس الوقت وبالتالي حدوث ما يسمى بالعجز المحدود (محدودية العجز) وأنه عندما يكون هناك تمايز منخفض (عدم اختلاف نتيجة الفرد فى أداء مهمة ما عن نتائجها فى المهام الأخرى التي يقوم بها فى نفس الوقت) أي انو النقص فى التحكم لدى الشخص فى أداء مهام أخري فى نفس الوقت بالتالي حدوث ما يسمى بالعجز الشامل (شمولية العجز) أي أن :



وفى المثال السابق . إذا كان الطالب قد رسب فى مقرر علم النفس التربوي فقط . (معلومات تمايز مرتفعة) فوفقا لتصنيف (ابرامسون وأخرين ١٩٧٨) للعزو و العجز المتعلم ، فان الطالب يعزو هذا إلى العوامل الداخلية وبالتالي يعجز عجزا محدودا أي فى حدود المهمة فقط ، أما ذا كان الطالب قد رسب فى معظم المقررات الأخرى (معلومات تمايز منخفضة) وفقا لتصنيف ابرامسون وأخرين ١٩٧٨) للعجز المتعلم فان الطالب يعجز عجزا شاملا آي أن عجزه يمتد من الموقف الأصلي إلى مواقف أخرى شبيهة

ثالثا : يوضح النموذج المعدل للعجز المتعلم أن العجز السابق يمكن أن يؤثر على العجز اللاحق أي أن النقص فى التحكم يؤثر على توقع الفرد للنقص فى التحكم عبر الوقت (مستقر - غير مستقر) وفقا لتصنيف كيلي (يؤكد جاكسون ولارانس ١٩٧٩) أنه عندما يكون هناك اتساق مرتفع (تشابه نتيجة الفرد فى أداء مهمة ما مع نتائجه السابقة فى أداء نفس المهمة أو مهام مشابهة ، أي أن النقص فى التحكم لدى الشخص فى أداء مهمة ما يوجد أيضا لدى نفس الشخص فى أداء نفس المهمة سابقا (الاستقرار عبر الوقت) فان ذلك يجعله يتوقع النقص فى التحكم فى المستقبل فى مهام مشابهة . أما عندما يكون هناك اتساق منخفض (عدم تشابه نتيجة الفرد فى أداء مهمة ما مع نتائجه السابقة فى أداء نفس المهمة أو مهام مشابهة ، أي أن النقص فى التحكم لدى الشخص فى أداء مهمة ما لا يوجد أيضا لدى نفس الشخص فى أداء نفس المهام السابقة (غير مستقرة عبر الوقت) وتجعله لا يتوقع النقص فى التحكم فى مهام مشابهة فى المستقبل .

وفى المثال السابق : إذا كان الطالب الذي فشل هذا العام فى مقرر علم النفس التعليمي فشل أيضا فى مقررات علم النفس السابقة (درجة اتساق منخفضة) وفقا لتصنيف (ابرامسون وأخرين ١٩٧٨) للعزو و العجز المتعلم أن فشل الطالب فى المهمة الحالية وكذلك المهام المتشابهة السابقة تجعله يكون عجزا مستقرا وثابتا ومتأصلا عبر الزمن ، فان ذلك يجعله يتوقع النقص فى التحكم فى المهام المتشابهة فى المستقبل ، وإذا لم يسبق الطالب الرسوب فى مقررات علم النفس المشابهة (درجه اتساق منخفضة) تجعله يكون عزوا وعجزا غير مستقرا وثابتا عبر الزمن وتجعله لا ينوقع النقص فى التحكم فى المهام المشابهة فى المستقبل .

وقد اضاف كيلى إلى نظريته ما يسمى بالمخططات السببية causal schemata وهى بناء معرفي Cognitive structure يستخدم فى اشـتقاق الأحكـام السـببية Causal judgmentعن النجاح والفشل ، وهى طرق للتفكير عن العلاقة بـين الحـدث الملاحـظ (الأثر) والأسباب المدركة للحدث ، وتعطى للفرد معنى فى أن تفسـيراته السـببية تتحـدد بالمعلومات ، ومن المخططات السببية لكيلى مبدأ الاختصـار أو الخصـم Discounting Principle ويعرف على أنه دور السبب المعطى فى إظهار النتيجة المعطاة يحسم فى حالة وجود أسباب أخرى معقولة ، أى عندما تكون هناك معلومات معينة عـن السـبب الكـافى للنتيجة فإن الفرد سوف يختصر أو يخصم دور الأسباب الأخرى المعقولة فى حدوث النتيجة (Borko &shavelson ,1978:271) فمثلا إذا أدرك الفرد أن قدرته هى السبب الكـافى فى كفاءته واقتداره وعدم استسلامه للمحبطات . أو إذا أدرك الفرد أن عجزه عـن الـتحكم ناتج عن أسباب داخلية غير قابلة للتحكم فإن النتائج المعقولة الأخرى (سـهولة المهمـة والحظ) سوف يتم الإقلال من أهميتها أو اختصارها Discounted

والمخطط السببى الثانى هو مبدأ الاضافة Augmentation ويتركز على السببية المعوقة Inhibitory causation فطبقا لهذا المبدأ عندما يدرك الشخص ظان السبب فى النتيجة (سبب معوق) فإن العزو يقوى إلى أسباب أخرى معقولة . أى إذا أدرك التلميذ مثلا أن حصوله على الدرجات المرتفعة يرتبط بمحاولاته الجادة فى التعلم (أى أدرك التلميذ أن نقص الجهد عامل معوق لإنجازه) فالمعلم يستنتج أن أنشطة التعلم سهلة بدرجة كافية لكى تعوض أو تكافئ نقص جهد التلميذ ، وفى هذه الحالة نجد أن دور سهولة المهمة فى إحداث الدرجات المرتفعة للتلميذ فى حالة ازدياد Cugmented (Ross&Fletcher,1985:81) فالمرور باختبار صعب (سبب معوق) ربما يشير إلى قوة العزو للقدرة والجهد عن المرور باختبار سهل ، وهذا يعنى وجود أسباب مثيرة أو ميسرة وأخرى معوقة لحدوث النتيجة ، فإذا حدثت النتيجة فى حالة وجود الأسباب المعوقة فقد يعنى أن هناك ازدياد .

ويذكر بروكو وشافلون (Broko &Shavelson , 1978:272) أن مبدأ الإضافة مرتبطا بمخطط التكافؤ Compensatory schema والدى يشير إلى الاعتقاد بأن هناك

عوامل سببية معينة تستطيع بقوة وكفاية أن تكافئ **Compensate** تأثير العوامل السببية الأخرى ، أى إذا أدرك التلميذ أن حصوله على الدرجات المرتفعة لا يرتبط بمحاولاته الجادة فى التعلم ، نجد أن الطفل يدرك أن سهولة المهمة هى السبب المكافئ فى حصوله على الدرجات المرتفعة .

نظرية التكيف المعرفي Cognitive Adaptation والعجز المتعلم

تؤكد نظرية التكيف المعرفي أن استسلام الشخص للأحداث واعتقاده فى قدرته على استيعاب الاحداث تشكلها وهميات معرفية cognitive illusions تندرج تحت ثلاثة متغيرات هى : تقدير الذات والتحكم المدرك ومستوى التفاؤلية optimism فالأشخاص ذوى القدرة على التحكم والإنجاز ومن ثم الإدراك المرتفع للصدمة النفسية هم من يرتفع لديهم مستوى تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية ، وتشكل هذه المتغيرات المعرفيه لدى الأشخاص أساليب مواجهة coping فعالة مع الأحداث تحصن الفرد ضد تعلم سلوك العجز .

فنظرية التكيف المعرفي تؤكد على أن تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية مصادر معرفية وسيطة فى العلاقة بين البيئة الضاغطة وطرق مواجهتها والتعامل معها أو سلوك العجز المتعلم ، وبالتالي قبل تشكيل سلوك العجز المتعلم يجب توجيه الفرد معرفياً فى ضوء متغيرات تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية ، ومن ثم نتوقع فرد يواجه ويستوعب البيئة بمثيراتها الإيجابية والسلبية بما يحصنه من سلوكيات العجز المتعلم (Wanberg,1997:732)

وفى هذا السياق أكدت الدراسات العديدة أن انخفاض تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية هى منبئات تزود لدى الشخص أساليب المواجهة بالتجنب avoidant coping والتى تؤدى إلى انخفاض مؤشرات الصحة النفسية الإيجابية ، وذلك لأن المواجهة بالتجنب طبقاً لما توضحه الدراسات تحمل فى طياتها اعتقاد الفرد أن قدرته وجهده لا فائدة منهم فى تحقيق النتائج ، وتسوية الأمور ، أما المستوى المرتفع من التحكم المدرك وتقدير الذات والتفاؤلية هى منبئات تزيد من استخدام أساليب المواجهة بالإقدام ، وبالتالي تؤدى إلى تعظيم مؤشرات الصحة النفسية بسبب أن المواجهة بالإقدام تحمل فى محتواها معارف عقلانية توحي للفرد بقدرته على التحكم وان الأحداث رهن جهوده وقدراته ، وبالتالى تعوق

اكتساب معارف وسلوكيات العجز المتعلم (Aspinwall&Tayler,1992:989-1003 ; Coluim &Block,1994:3-20) ٠

وترتبط المواجهة بالإقدام بالتكيف المرتفع والبحث النشط عن المثيرات التى تساعد على حل المشكلة وارتفاع مؤشرات الصحة النفسية أثناء الأزمة مقارنة بالمواجهة بالتجنب والهروب وكذلك المواجهة التى تركز على الانفعال (Wanberg,1997:732) وتعد المواجهة التى تركز على الفعل إستراتيجيات إيجابية ترتبط بالنجاح الأكاديمي ، والنزوع إلى أن التوجه الداخلي تجاه النجاح والتعلم فى المدرسة ، والاستمتاع بالعمل الجيد فى المدرسة ، وإدراك ارتباط النجاح الأكاديمي بالكفاءة والقدرة الشخصية ، وارتفاع قيمة الخبرات الأكاديمية ، وتقدير الذات المرتفع ، وعزو الفشل إلى عوامل غير ثابتة ، ومن ناحية أخرى ترتبط المواجهة بالتجنب بالمواجهة بالإنكار وبلوم الذات والتعرض لمشكلات التكيف، كما أنها تعد استراتيجيات مصاحبة للفشل الأكاديمي (Mantzicopoulos,1990:138) ٠

وقد أكد (Mantzicopoulos,1997:230) أن الأفراد الذين يستخدمون إستراتيجيات المواجهة بالتجنب أو الهروب أو لوم الذات يمتلكون بطريقة غير مباشرة معطيات سلوكيات ومعارف العجز المتعلم لأنهم عندما يفشلون يدركون أن الذكاء والقدرة ذات طبيعة ثابتة ، ويعد ذلك بداية لسلسلة طويلة من الفشل ، وينهمكون فى إستراتيجيات لوم الذات ويرفضون المشكلة بدلاً من التوجه نحوها ، ويعزون الفشل إلى عوامل ثابتة ٠

ومن ثم فإنه ذوى العجز المتعلم لديهم أنماط معرفية مشوهه ، مثل مشاعر الذنب المبالغ فيها ، وانعدام الثقة بالنفس ، والتأنيب المستمر للذات ، وعندما يمتد الشعور بالعجز المتعلم إلى الشعور باليأس Hopelessness نجد أن نشاط الشخص يضعف ويتبلد وعلاقاته الاجتماعية تتقلص ويتقوقع الشخص على ذاته فى خيبة أمل وعجز ، وقد يتجنب التفاعل مع الآخرين إما بسبب الشعور الشديد بالذنب أو لخشيته من أن ذلك قد يؤدى إلى رفضه من قبل الآخرين وبالتالي نلاحظ بعض التلاميذ لا يستطيعون التعايش ومواجهةcoping الفشل ، أو لا يقدروا على التفاعل مع حياتهم الضاغطة ، وتنقصهم

الكفاءة في تجاوز ازماتهم وسريعي الانهيار ويكنسبو العجز ويعمموه ويتوقعونه عبر المواقف والأزمنه

وتؤكد دراسات العجز المتعلم على أهمية العمليات المعرفية التي يستخدمها التلميذ في تفسير الحدث ، فالتلميذ الذي يدرك الفشل على انه تحد وفرصة للنمو والتقدم،يستخدم بكثرة استراتيجيات إيجابية مثل الاستراتيجيات التي تركز على الفعل . وينخفض شعوره السلبي نحو الذات (Dweck,1986:105) ويميل للتحكم الداخلي ولديه دافعية قويه للتمكن Mastery والتحصيل المرتفع (139 : Mantzicopoulos ,1990) فالتلميذ الذي يستخدم استراتيجيات مواجهه تركز على الفعل ويدرك الفشل كمثير باعث على النمو والتقدم ولديه شعور قوى بقيمة الذات self-worth ويدرك ان ذاته اساس تنافسه وتقدمه الأكاديمي ولديه شعور ايجابي نحو ذاته وباهميه ذاته في نجاح علاقاته الاجتماعية مع الآخرين ويستطيع الاستفاده من مثيرات البيئه التعليميه عندما يواجه صعوبه أكاديمية تذكر دويك (12-13 . dweck ,1998) ان هذا التلميذ يملك نوعا من التحصين ضد سلوكيات العجز المتعلم مقارنة بالتلميذ الذى يلوم الاخرين عن فشله ويغالى في انكار ذاته ويولع بالحط من قدراته self-derogation

وتضيف دويك (Dweck,1986:104) أن الأطفال الذين يعتقدون ان الذكاء سمه ثابته وغير قابله للتعديل اكثر انشغال بنقص الذات والاستخفاف بها،وهم مهيئون لسلوكيات العجز المتعلم والمعارف المشوهة التي توحى بأنهم يمتلكون معطيات العجز المتعلم .

وفي هذا الخصوص يقدم سيلجمان (Seligman,1975) ما يسمى بتعلم اليأس اجتماعيا حيث يذكر أنه عندما نواجه مشكلة ما ونستخدم معها اساليب مواجهة هروبية او ندرك أنه لا فائدة من جهودنا في تخطيها فإن أول استجابة هي القلق . فإذا نجحنا في حل المشكلة فإننا نشعر بالراحة . أما اذا فشلنا في حلها فإننا نشعر باليأس وإذا استمرت الحياة تواجهنا ثمة مشاكل لا حل لها فالنتيجة أن اليأس والعجز المتعلم يصبح جزءا نابعا من شخصياتنا

الفصل الرابع

العجز المتعلم والاكتئاب

(الفصل الرابع)

العجز المتعلم والاكتئاب

إن الألم والخسارة والفقد والفشل مظاهر غير ممكن تجنبها فى الوجود الإنسانى ، أحيانا لا نستطيع الحصول على الوظيفة التي نرغبها ، وأحيانا أخرى ينبذنا الأفراد الذين نحبهم ونرغبهم ، وقد لا نستطيع تحقيق ما تصبو إليه أنفسنا ، ونواجه عقبات يصعب تجاوزها ، ونقدم محاضرات سيئة ، ونكتب كتبا رديئة ، ونعتقد أننا فى النهاية يجب أن نواجه مصيرنا بالموت ، فعندما نواجه عقبات يصعب تجاوزها ، وتدرك أنه لا يمكن التنبؤ بها نشعر بالحزن واليأس ، ونصبح سلبيين ، لا مبالين ، كسولين ، وندرك أن مستقبلنا مظلم ، ولا نستطيع من خلال قدراتنا وجهودنا أن نفعل شيئا أفضل ، وقد نفقد الاستمتاع والتلذذ بالنشاط والعمل وبذل الجهد مثلما نفقد الاستمتاع بشهيتنا للطعام والشراب والمعاشرة والحب ، وحتى النوم ٠ ويعانى الناس فى الحياة المعاصرة من الاكتئاب بصورة أكبر مما كان الناس يعانون منه فى الماضي وفى المجتمعات السابقة ، لدرجة أنه يحلو لكثير من الكتاب والأدباء أن يصفوا هذا العصر بأنه عصر الاكتئاب ، وأصبحت نسبة الإصابة بالأمراض النفسية تتراوح بين ٢٥ و٣٠ % من سكان أي دولة نتيجة ضغوط الحياة ، والمصاعب التي يواجهها الإنسان خصوصا في الدول الفقيرة ، حيث الفقر والجهل والمرض ، والدول الغنية حيث العزلة وصخب الحياة مما يبرر وجود ما يزيد على ٣٠٠ مليون مكتئب في العالم الآن (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨ ، أحمد عكاشة ، ١٩٩٨)

وتشير الأبحاث والتوقعات المستقبلية إلى احتمال زيادة الاضطرابات النفسية والعقلية فى القرن الحادي والعشرين ، وخاصة القلق ، والاكتئاب ، والاعتماد على المواد النفسية نظراً لكروب الحضارة وسرعة إيقاع الحياة ، والأنانية المفرطة ، وتقلص روح الجماعة ، وأزمة الهوية ، واهتزاز نزعة الإيمان ، ومحاولة الإنسان المستمرة للهروب من هذا الخضم من الضغوط والكروب (أحمد عكاشة ، ١٩٩٨)

ويعد ارتفاع معدلات الاكتئاب عامل مثير للقلق وربما أخطر ، حيث أصبح هذا المرض النفسي ثاني أكبر سبب للإعاقة المهنية بعد أمراض القلب ٠وتصل تكلفة هذه المشكلة مالياً

بالنسبة للحكومات والشركات تصل إلى عشرات المليارات من الدولارات سنويا، حيث تنفق أمريكا نحو(٤٠) مليار دولار سنويا على معالجة الاكتئاب ، وقد يضيع نحو (٢٠٠) مليون يوم عمل فى السنة (السيد عبد المجيد ، الفرحاتى السيد ، ٢٠٠٤ : ٢٥)

وتفترض بعض الدراسات الأخرى معدلات تتراوح بين ٢,٢ إلى ٣,٥ لاضطراب الاكتئاب الرئيسي ، ويقدر ما بين ٩% و٢.% من مجموع السكان يعانون فى وقت أو آخر على امتداد أعمارهم من أعراض جوهرية للاكتئاب ، وقد قدرت الدراسات السابقة أن النساء اللاتي يعانين من أعراض إكلينيكية للاكتئاب أميل لأن تكن ضعف نسبة الرجال ·وفى مسح تم في الولايات المتحدة الأمريكية ظهر أن واحداً من كل خمسة أفراد (حوالي ١٩%) من المرجح أن يعانى من اضطراب فى الوجدان خلال حياته ، وأن حوالي واحداً من كل عشرة أفراد يعانى بالفعل من اضطراب الوجدان فى الوقت الحالي (غريب عبد الفتاح ، ٢٠٠٢)

ويذكر نجرو (Negrao , 1997) بعض المعلومات من دراسة شملت عشرة بلدان باستخدام محك الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث DSM– III ومن هذه المعلومات أتضح أن مدى شيوع الاضطرابات الوجدانية فى هذه البلدان قد تراوح ما بين ١,٥% فى تايوان إلى ١٩% فى بيروت ، كما وجدت نسب مرتفعة فى باريس وفلورنسا ونيوزيلاند·وفى دراسة قام بها جاتر وأخرين (Gater et al , 1998) وجد أن مستويات شيوع نوبات الاكتئاب الرئيسي في خمسة عشر دولة تصل فى المتوسط إلى ٧,١ % للرجال و ١٢,٥% ·علاوة على ذلك تقترح الدراسات أن زيادة حدوث الاكتئاب الأحادي لدى النساء مقارنة بالرجال لا يمكن عزوها إلى الظروف الاجتماعية المحلية للمرأة ، بل فى الحقيقة فإن ثلاث دول غربية –انجلترا وفرنسا ونيوزيلاند – تعتبر من بين الدول التي يوجد فيها نسبة عالية من الاكتئاب لدى النساء (Zuckerman , 1999: 160)

وفى مصر وجد أحمد عكاشة (١٩٩٨) أن نسبة الأمراض الوجدانية فى مصر تصل إلى ٢٤,٥ من جملة الاضطرابات العقلية ، ومن هذه النسبة فإن حوالى ١٩,٧% من المرضى يعانون الاكتئاب التفاعلي و٥,٢% اكتئاب سن اليأس، أما يحى الرخاوى (١٩٧٨) فقد

وجد نسبة أعراض الاكتئاب بين مرضى العيادة النفسية في مستشفى القصر العيني ١٦,٤ % ويبدو أن هذه النسب في تزايد مستمر للأسباب التالية :

[١] تزايد متوسط عمر الفرد

[٢] تزايد الأمراض المزمنة التي تؤدى إلى الاكتئاب

[٣] تزايد استعمال الأدوية التي تؤدى آثارها الجانبية إلى الاكتئاب مثل الفينوثيازين Phenothiazine وأدوية الضغط المرتفع.

[٤] سرعة التغير الاجتماعي الذي يؤدى إلى زيادة الضغوط النفسية، والمعروف أنها تعجل بحدوث اضطراب الاكتئاب ، وتساعد على استمرارها ، بالإضافة إلى التفاوت الطبقي في المستوى الاقتصادي (عبد الله عسكر ، ١٩٨٨ : ١٩)

ومن الأشياء التي تجعل موضوع الاكتئاب على درجة كبيرة من الأهمية ما ذكره ولسن Wulsin , 1996 عن أن خطر الاكتئاب في درجاته الموضوعية لا يقل عن خطر الأمراض الجسمية الشديدة كأمراض الأوعية الدموية والقلب ، وأكد رأيه بذكر دراسة مسحية على (١١٢٤٢) من المرضى المترددين على عيادات الرعاية الأساسية حيث بينت أن مخاطر الاكتئاب سواء بلغ المستوى المرضى أو ظل في المستوى العصابى يتساوى أو يفوق الأمراض الجسمية المعروفة ، بما فيها أمراض القلب والروماتزم والسكر وأمراض الجهاز الهضمي، وهناك دراسات أخرى تؤكد هذه الحقيقة وتضيف أن الاكتئاب فى أى درجة من درجاته يرتبط بالضعف في الوظائف البدنية والاجتماعية جميعاً .

وكذلك العلاقة الوثيقة بين الاكتئاب والانتحار حيث تزيد نسبة الانتحار بين المكتئبين على غيرها لتصل إلى ما يقرب من ١٥% ، ومن بين كل حالات الانتحار تبين أن نسبة ٨٠% منها تسود بينهم حالات الاكتئاب ، فضلا عن هذا تبين أن فرص الشفاء من المرض الجسمي واضطراب الوظائف العضوية تطول إذا كان المرض مصحوبا بالاكتئاب ، بينما تزداد فرص الشفاء السريع إذا كان المريض من النوع المتفائل والمبتهج (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨: ٣٤) ويعد الاكتئاب أكثر الأمراض النفسية شيوعا ، وهو المسئول عن كثير من المعاناة والآلام النفسية بين الغالبية العظمى من أفراد أى شعب من الشعوب،

ويمكن القول بأن ٥٠-٧٠% من محاولات الانتحار التي تنتهي بالموت تكون بسبب الاكتئاب (أحمد عكاشة، ١٩٩٨: ٣٥١)

وفى هذا الصدد يعمل الاكتئاب عن إصابته للأفراد فى مرحلتى الطفولة والمراهقة على إعاقة النمو الانفعالى والاجتماعى السوى ، ويسبب أوجه قصور ذا دلالة فى وظيفة الذات وفعاليتها ، وفى العلاقات بين الشخصية ، كما يؤدى إلى انخفاض فى معدل التوافق الاجتماعى فى المراهقة ، ويرتبط إلى جانب ذلك باضطرابات الشخصية . وفى هذه الحالة الأخيرة تقل استجابة المريض للبرامج العلاجية المختلفة ، ويقل أداؤه الاجتماعى، وينخفض معدل تواصله مع الآخرين إلى درجة كبيرة تعكس معها سوء التوافق الاجتماعى، ويصبح المريض أقل شعوراً بالرفاهية والسعادة ، وأقل قدرة على مسايرة الآخرين أو مسايرة أحداث الحياة اليومية .

وقد يصل الشخص الذى يعانى الاكتئاب فى تشاؤمه وفى شعوره بالشقاء وضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم القيمة إلى محاولة الانتحار ، ويرى هولدن(Holden , 1986) أن معدل الانتحار قد تزايد بين الشباب ثلاث مرات خلال العقود الأخيرة . ومعظم هؤلاء الشباب من الذكور البيض ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٠-٢٤ سنة) . كما لاحظ أن زيادة تعاطى الكحوليات والمخدرات بين هؤلاء الشباب يعتبر عاملاً وثيق الصلة بالانتحار ، إلا أنه يعد عرضاً للمشكلة أكثر من كونه تفسيراً لها . وإلى جانب ذلك هناك جذور نفسية اجتماعية، وانفعالية وبيولوجية للانتحار بين الشباب . ويرى فيفر (Pfeffer , 1986) أن ذلك قد يرجع جزئياً إلى تغير العوامل الاجتماعية كزيادة الحراك ، وارتفاع معدلات الطلاق ، والعنف الذى تعرضه وسائل الإعلام ، لا سيما عنف الحروب ، وزيادة أعداد المراهقين .

وعندما يقدم شخص ما على الانتحار فمن المحتمل بالنسبة لنا أن نعتقد أن لديه جينات شاذة هى المسئولة عن ذلك ، وأنه كان يحتاج إلى رعاية طبية من الاكتئاب (Noll et al , 1985) كما أن لديه معارف مشوهة ومختلة وظيفياً عن النجاح والفشل (الفرحاتى السيد، ١٩٩٧) وأنه يفتقر إلى المهارات اللازمة للتوافق مع نفسه ومع الآخرين والتكيف مع البيئة ، أو أنه قد فشل فى تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية الناجحة (Cohen &

(Syme , 1985 بمعنى أننا حينما نواجه الأخطار فى طريق الحياة أو الحرية أو تحقيق السعادة فإن الخطأ بطبيعة الحال لا يمكن أن يكون كما يرى شافر وبرينان shaver &) (brennam , 1991 فى المجتمع أو فى المعايير الثقافية السائدة بل يكون فى أنفسنا . (فى عادل عبد الله ، ٢٠٠٠ ١٦١)

تطور الاكتئاب

قد يتعرض الشخص المستهدف للاكتئاب فى مسار نشأته لألوان معينة من الظروف الحياتية المعاكسة التى تجعله حساسا بدرجة زائدة . من قبيل فقد أحد الوالدين أو الرفض الدائم للشخص من قبل قرنائه . كما أن هناك ظروفاً أخرى أقل حدة ووضوحاً قد تؤدى بالمثل إلى القابلية أو الاستهداف للاكتئاب . من شأن هذه الخبرات الصادمة المبكرة أن تؤهل الشخص للاستجابة المفرطة كلما صادف ظروفاً شبيهة بها فى حياته اللاحقة ، وتجعله أميل إلى الأحكام المطلقة المتطرفة ، فى مثل هذه الظروف فيرى ألا خسارة يمنى بها خسارة نهائية لا تعوض ، وأى شخص لا يكترث به كأنما يرفضه رفضاً تاماً .

وهناك صنف آخر من المستهدفين للاكتئاب تنحصر مشكلتهم فى أنهم قد وضعوا لأنفسهم منذ الصغر غايات مفرطة فى الكمال والصرامة ، بحيث يتقوض عالمهم وينهار كلما واجهوا فى حياتهم التالية إحباطات يتعذر اجتنابها .

إن الضغوط الحياتية التى تتسبب فى حدوث الاكتئاب فى مرحلة الرشد هى تلك التى تمس من الفرد جوانب حساسيته واستهدافه الخاص . من الأحداث المرسبة للاكتئاب ، والتى يتفق غليها العديد من التقارير البحثية والعيادية : انفصام علاقة هامة الفشل فى تحقيق هدف حيوى ، فقد وظيفة ، النكسات المالية ، العجز الجسمى المفاجئ ، فقد المكانة الاجتماعية أو السمعة والشهرة ، قد يؤدى أية من هذه الأحداث إلى الاكتئاب إذا أدركه الفرد أنه يهدد مصيره الشخصى وقدراته على التحكم

وليست خبرات الاكتئابى قبيل حدوث الاكتئاب بأقسى من خبرات غيره فى الأغلب الأعم .انما يختلف الاكتئابيون عن غيرهم فى الطريقة التى يؤولون بها حرماناً ما ، إنهم يلصقون بالخسارة معانى مشوهة فى التعميم ودلالات مبالغا فيها إلى حد بعيد .

وهذه حالة توضيحية تبين الطريقة التى تؤدى بها الظروف الصادمة المتضمنة لخسارة ما إلى مجموعة الأعراض الاكتئابية ٠إنها حالة رجل هجرته زوجته على غير توقع ٠إن أثر الهجر على أحد الأزواج هو شئ يصعب توقعه ٠ فمن الجلى أنه ليس كل من هجرته زوجته يصبح مكتئبا حتى ولو كان الهجر موجعاً له ، فقد يكون لديه مصادر أخرى للإشباع – أفراد الأسرة والأصدقاء ، يمكنه بها أن يسد الفراغ ، إذ لوكان الأمر مجرد ثغرة أو فجوة جديدة فى حيات فإنه عسى أن يتمكن بمرور الأيام من تحمل هذا الفقدان دون أن يقع فى اكتئاب مرضى ٠ غير أننا نعلم أن بعض الأفراد المستهدفين يستجيبون لمثل هذا الفقدان باضطراب نفسى جسمى ٠

يتوقف تأثير الفقد جزئيا على نوع المعانى المرتبطة بالشخص المفتقد وشدتها ، فالزوجة فى مثالنا الحالى كانت محور خبرات مشتركة وأحلام وآمال بالنسبة لزوجها الذى هجرته ٠ لقد نسج حولها شبكة من الأفكار الإيجابية مثل : هى جزء منى " " هى كل شئ لى " ، " إننى أستمتع بالحياة بفضلها " ،" إنها دعامتى الأساسية " ، " إنها تواسينى فى محنتى " تتراوح هذه الارتباطات الإيجابية بين ما هو واقعى وبين ما هو وهمى خيالى شديد البعد عن الواقع ٠ وبقدر هذه المغالاة والتشدد فى التصورات الإيجابية يكون تأثير الفقدان

أعراض الاكتئاب

غالبا ما تتخذ كلمة الاكتئاب لوصف عدد كبير من الظروف أو الحالات ، مثل انخفاض المعنويات ، خيبة الأمل ، أو ردود فعل نفسية مؤقتة للإصابة أو الفقدان ، بالإضافة إلى ذلك فإن الشكوى من الاكتئاب يمكن أن توجد تقريبا فى كل الاضطرابات العقلية ، ولذلك فإن تشخيص الاكتئاب يتطلب وجود أكثر من عرض ٠

ويرى أكسيكال (akiskal , 1983) أنه وفقا للتصنيف الذى قدمه سكنيدر Schneider للشخصية الاكتئابية هناك سبع مجموعات من الأعراض تميز تلك الشخصية هى :

١- الهدوء ، الانطواء ، السلبية ، والتردد وعدم الحسم ٠

٢- الحزن ، والتشاؤم ، وعدم القدرة على التمتع والإمتاع ٠

٣- نقد الذات ، ولوم الذات وتوبيخها ، وازدراء الذات أو الحط من قدرها ٠

٤- الشك ، والنقد الزائد وصعوبة إرضائها (كشخصية)

٥ الضمير الحى والمسئوليه والتنظيم الذاتى

٦- الميل للقلق .

٧- الانشغال بالاحداث السلبية وعدم الكفاءة ، والنقائص الشخصية لدرجة المتعة المرضية.

ومن وجهة النظر الإكلينيكية فإن الاكتئاب عبارة عن مجموعة أعــراض Syndrome تتصف باضطراب فى المزاج ، بالإضافة إلى اضطرابات متنوعة (معرفية . نفسية جسمية) والتي تحدث عجزا واضحا في قدرة الفرد على التصرف بفعالية . وعلى الـرغم من انه توجد العديد من الأعراض المرتبطة أو المصاحبة مع مجموعة أعراض الاكتئاب الا انها تعتبر جميعها ضرورية لتشخيص هذا الاضطراب

١-اضطراب المزاج Mood : يشعر الشخص المكتئب بشدة بالحزن عدم السعادة الكابة ، الغم والحزن ، كما أن الغضب والضجر أو الملل ربما يكونان المظاهر السائدة فى بعـض الحالات وقد يشعر بخيبة الأمنية ، ويفكر فيما بعد الحياة . وأحيانــا يصــبح اســتمتاعه بالأنشطه واهيه ، لا تستمر فترة طويلة .

فالحزن ليس العرض الوحيد البارز فى الاكتئاب . فهناك علاقة وثيقــة بــين الاكتئــاب والقلق ، حيث أن المكتئبون دائما ما يشعرون بالقلق . وبشكل مدهش قد لا يشعرون بالقلق على الإطلاق ، ربما يكون القلق وسيلة للاستجابة للخطر . بينما يؤدى الاكتئاب إلى نقـص هذه الاستجابة . فعندما يكون الفرد فى موقف مهدداً فإن قلقه يزداد ويكون أساساً لسلوكه وإذا استمر تعرض هذا الفرد للقلق ، فإنه يعتقد أن بعض سلوكياته قد تكون غير قـادرة على مساعدته ، وقد تؤدى به إلى توقع العجز ، فالقلق قد يزول ويحل محله الاكتئاب .

فعندما يدرك الفرد أنه لا يستطيع فعل شئ للتحكم في الأشياء فــإن القلــق والاكتئــاب يعملان في نفس الوقت ، وهنا يتذبذب الفرد بين توقع العجز . ورغبته فى السيطرة علــى الموقف (Garber et al , 1993) بالإضافة إلى الحزن والقلق ، فــإن العدائيــة تــرتبط أيضا بالاكتئاب ، حيث يؤكد فرويد أن الاكتئاب عبارة عن غضــب موجــه نحــو الــذات ، فالشخص المكتئب يستخف ويحقر من شان نفسه معتبرا إياها لا تساوى شيئا ، لدرجة أنــه يرغب فى قتل نفسه ، يقول فرويد إن الشخص المكتئب يتعلم كيف يكــره نفســه ، وهــو مازال يحبو بجوار امه . على سبيل المثال قد يحدث أن تهمل الأم طفلها فى يوم من الأيــام

..او هكذا يتصور الطفل (وقد يحث ذلك إذا أمضت الأم يوم الاجازة بعيدة عن طفلها . او تنجب طفل أخر) يحدث هذا لدى بعض الأطفال نوعا من الغضب الشديد . ولكن لكـون الأم محبوبة لدرجة تنأى بها عن غضب الطفل ، فإن الطفل يوجه هذا الغضب الشديد تجاه هدف أكثر قبولا لديه وهو ذاته (وبتحديد أثر جزء من ذاته يشابه أمه) قد يصبح ذلـك عـادة هدامة . والآن عندما يتكرر الإهمال من قبل الأم مرة أخرى ، فإن غضب الطفل يتجه ضـد نفسه بدلا من أن يوجه الطفل نحو المسبب الفعلي للخسارة الواقعية ، يتبع ذلك الاشـمئزاز من النفس ، والاكتئاب كرد فعل لافتقاد الطفل لشيء ما ، والانتحار أحيانا (Seligman , 1998)

٢- **اضطراب السلوك والدافعية** : من بين أهم خصائص الاكتئـاب خاصـية انعكـاس الأهداف الكبرى فى الحياة ، حيث لا يميل فقط إلى تجنب الخبرات التى كانت من قبل ترضيه ، أو تمثل التيار الأساسي لحياته ، بل ينحدر إلى حالة مـن السـكون ، وعـدم الفعاليـة . والركون إلى السلبية ، وربما بلغ به الأمر حد الرغبة فى الانسحاب الكامل من الحياة عـن طريق الانتحار (بيك ، ترجمة عادل مصطفى ، ١٩٩٩ : ٩٩)

وفى هـذا الخصـوص يـذكر بترسـون وآخـرون (Peterson et al , 1995) أن الأعراض السلوكية والدافعية للمكتئبين هى السلبية ، وغموض السلوك ، وعـدم وضـوح توجهاته ، والأفعال الانتحارية ، فهم غالبا لا يستطيعون البدء فى أى عمـل ، ويتمسـكون بشدة بالروتين والابتذال عند أداء المهام ، وينسحبون بسرعة وبسـهولة عنـد مواجهـة المهام الصعبة .

ولكي نفهم العلاقة بين استجابات المكتئب ، وبين إدراكه للفقدان والخسارة .من المفيـد أن نتمعن فى الطرق التي استسلم بها ، إنه لم يعد يحس بالانجذاب إلى ضروب المحـاولات التي اعتاد من قبل أن يقوم بها تلقائيا .بل يجد فى الحقيقة أن عليه أن يجبر نفسه بـالقوة على أن يزاول أنشطته المعتادة .إنه ليسوق نفسه لتأديتها لا لأنه يعتقد أنها واجبـة الأداء عليه ، أو انه من الصالح ان يؤديها ، أو يريد أن يؤديها ، بل لأن الأخرين يضطرونه إلـى دلك ، ويجد ان عليه ان يعمل ضد مقاومة داخلية كبيرة ، كما لوكان يحاول قيـادة سـيارة مفرملة ، او يسبح ضد التيار (بيك ترجمة عادل مصطفى ، ١٩٩٩ ١٠٠)

وتنبئنا خبرات الحياة اليومية إلى أن الفرد حين يدرك عجزه عن تأدية مهمة ما يكون اميل إلى تركها ، فهو يتبنى موقف " لا جدوى من المحاولة " ولا يجد أي دافع تلقائي للقيام بهذه المهمة ٠زد على ذلك اعتقاده فى عبث المهمة ، وعدم جدواها ، حتى ولو أنجزت بنجاح من شأنه أن يقلل دافعيته إلى أدنى حد ٠

ومادام مريض الاكتئاب يتوقع نتائج سلبية فهو لا يستشعر أى حافز داخلي لبذل أى جهد، ولا يرى أي طائل من المحاولة ، لأنه يعتقد أن الأهداف لا معنى لها ، فالقاعدة هنا أن يتجنب الناس المواقف التي يتوقعون أنها مؤلمة ، فإن مريض الاكتئاب الذي يرى معظم المواقف باطلة أو مملة أو مؤلمة ، لا نندهش من تجنب الحاجات الأساسية ، وهذه الرغبات التجنبية عنده هى من القوة بحيث تفوق أي ميول تجاه النشاط الهادف البناء ٠

ويمكن توضيح الركون إلى السلبية فى تعاقب مهم من الأفكار : إني منهك وحزين بحيث لا أستطيع عمل أى شئ٠ لو أنى قمت بأي نشاط فلن أجد إلا إلى أسوأ ، ولكن لو ظللت ساكنا مستسلما فربما أمكنني أن أدخر وقتي ، فتذهب عنى المشاعر السيئة ، غير أن هذه المحاولة للهروب من المشاعر المؤلمة عن طريق الركون السلبي ، لا تؤدى إلى شئ اللهم إلا المزيد من الكرب ٠وبدلا من أن يحاول الفرد التخلص من هذه الأفكار وكذلك مشاعرها المؤلمة ، فإنه يجتر **Ruminate** بها ويصبح أكثر انشغالاً بها ٠

ويذكر بيك أن التبلد وتعلم الكسل ، إدراك العجز لدى المكتئب ينتج عن الانسحاب الكامل، وتخليه ، واستسلامه السريع لأقل المؤلمات ، كذلك تنجم فقد التلقائية ، وتنجك الرغبات الهروبية والتجنبية والانتحارية من أسلوبه فى تقييم حياته ، ويؤدى تعلم العجز إلى فقد الدافع ، فحيث أنه يتوقع نتيجة سلبية لأي فعل يأتيه ، فإنه يفقد الباعث الداخلي عن الانخراط فى أي نشاط بناء (Petrson , Maier , Seligman , 1995) ومن ناحية أخرى تعد المظاهر السلوكية للمكتئب كالخمول ، والإقلاع ، السريع ، وتعلم الانسحاب ، والركون إلى السلبية نتاجاً للمحتوى المعرفي السلبي ، على سبيل المثال تعد السلبية وتعلم الانسحاب تعبير عن فقد المكتئب الدافع التلقائية والحس الذاتي على القيام بالسلوك بسبب إدراكه المشوه بأنه لا قيمة للجهد ، كما يرتبط الإنهاك السريع بالتوقع الدائم للنتائج السلبية لأي سلوك يقوم به المكتئب (الفرحاتى السيد ، ١٩٩٧: ٦١)

٣- **اضطرابات جسمية** :يعتبر هذا النوع من الأعراض من اكثر الأعراض شيوعا وأكثرها خداعا ، فعادة ما يصبح المكتئب مقتنعا مستترا فى شكل الشكاوى الدالة على سرعة التعب والإرهاق . وضعف الطاقة ، والام الظهر والجسم دون أن تكون هناك اسباب عضوية واضحة تبرر ذلك ، ومن الشكاوى الجسمية المميزة للاكتئاب : اضطرابات النوم بما فيها الاستيقاظ المبكر ، والعجز عن مواصلة النوم ، أو النوم المتقطع ، او صعوبة الاستيقاظ في الصباح .. ومنها أيضا اضطرابات الشهية بما فيها فقدان الشهية ، وعدم التلذذ بالطعام ، وفقدان الوزن ، ومنها أيضا الشكوى من الصداع وألام المعدة ، وتقلصاتها ، ومنها كذلك فقدان الرغبة الجنسية ، والعزوف عنها ، وعدم تحقيق اللذة التي كانت مرتبطة بها من قبل (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨)

ويؤكد ويز (Weiss , 1982) أن التعرض لصدمات مؤلمة وغير ممكن التحكم فيها يؤدى إلى العديد من الأعراض السيكسوماتية التي تميز المكتئبين ، حيث أن الحيوانات اللاتي تتعرض لصدمات غير ممكن الهرب منها تؤدى إلى نقص معدلات الأكل لديها ، ونقص الوزن مقارنة بالحيوانات التى تتعرض لصدمات ممكن الهرب منها ، وفى دراسة لويز وجودمان (Weiss & Goodman , 1985)عن اضطرابات النوم لدى الحيوانات التي تتعرض لصدمات غير ممكن الهرب منها ، أظهرت أن هذه الحيوانات يضطرب نومها، مقارنة بالحيوانات التى لا تتعرض لمثل هذه الصدمات ، ويزداد أثر هذه الصدمات فى الصباح الباكر كجزء من حلقة النوم ، حيث وجد أن نقص النوم يستمر لمدة (٥) أيام على الأقل بعد إجراء الصدمة غير الممكن الهرب منها ، بينما يؤثر الاستيقاظ مبكرا على استمرار نقص النوم لمدة أيام عديدة .

٤- **نقص تقدير الذات** : حين يتفكر مريض الاكتئاب فى المحن التى ألمت به (انفصال ، رفض ، هزيمة ، خيبة أمل ، وإحباط سعى) يشرع فى تقييم نفسه فى ضوء هذه الخبرات ، فيعزو عسره وشدته إلى نقيصة شائنة فيه ، فيستنتج الزوج المهجور مثلا (لقد خسرتها لأننى شخص كريه غير جدير بالحب) .

عندما يعزو المريض سبب الفقدان إلى نفسه ، يتحول الصدع فى نطاقه الشخصى إلى هوة كبيرة : فلا يعود يعانى من الفقدان وحده ، بل هو يكتشف نقصا فى نفسه ويميل إلى

تضخيم هذا النقص إلى حد بعيد ، فتفكر المرأة التى هجرها حبيبها مثلا : " لقد علت بى السن وصرت دميمة الشكل . من المؤكد أن شكلى أصبح قبيحاً " ويفكر الرجل الذى خسر وظيفته بسبب انهيار عام فى الاقتصاد : " إننى غشيم أخرق ، وأعجز من أكسب قوتاً " (بيك ، ترجمة عادل مصطفى : ٩٣)

إن فحصاً دقيقاً لعبارات المكتئبين لظاهرة نقد الذات ، نلاحظ أن مرضى الاكتئاب يبخسون نفس الصفات التى كانوا من قبل يقدرونها فى أنفسهم ويعتزون بها . شأن هذه المرأة التى طالما سرها منظرها فى المرآة فجعلت بعد أن أصابها الاكتئاب توبخ نفسها بإهانات مثل " إننى أشيخ باستمرار وأصير قبيحة دميمة " ومثل هذه المرأة التى كثيرا ما اعتمدت على لباقتها واستغلت حلاوة حديثها وأسرت انتباه الآخرين واعتزت بهذه القدرة ، فإذا بها بعد أن أصابها اكتئاب حاد تحدث ذاتها " لقد فقدت قدرتى على إثارة انتباه الناس . إننى لا أقدر حتى أن أدير حديثاً مهذباً "

وقد بينت البحوث أن المكتئبين يصفون أنفسهم على اختبارات الشخصية بالفشل ، ويسمون سلوكهم وشخصياتهم بالنقص ، خاصة فى المجالات التى تمثل لهم قيمة حيوية كالعمل (أى أنه يرى نفسه فاشلاً فى عمله ، بالرغم من أنه ليس كذلك) ، أو الأسرة ، أو فى النشاطات المهنية الأخرى كالكتابة والتأليف ، وتحقيق الأغراض الإبداعية والأهداف التى يطمح لها (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨: ٢١)

ويتخذ انشغال الفرد بنقائصه أشكالا كثيرة . فهو يقيم كل خبرة من خبراته وفقاً لهذا النقص . وهو يؤول أى خبرة تحتمل أكثر من تفسير أو تحمل نبرة سلبية خفيفة كدليل على نقصه وقصوره . فهذه امرأة تعانى من اكتئاب خفيف تستنتج بعد مشادة مع أخيها " إننى غير قادرة على أن أكون محبوبة أو أن أمنح حباً " ، ولا يلبث اكتئابها أن يشتد ، رغم أن لديها فى الحقيقة العديد من الأصدقاء المقربين ، ولديها زوج محب وأطفال . وحين تكون إحدى صديقاتها مشغولة بحيث تقصر معها الحديث على الهاتف تقول لنفسها " إنها لا تريد أن تتحدث معى بعد ذلك " وحين يعود زوجها من مكتبه متأخراً ترى أنه كان يقضى الوقت فى مكان ما ليتجنب البقاء إلى جانبها . وحين يتذمر أطفالها على المائدة تفكر " لقد

خذلتهم " الحق أن فى جميع هذه الحالات كانت هناك تفسيرات أقرب إلى العقل والقبول ، ولكن المريضة تجد صعوبة فى الالتفات إليها أو إلى أية تفسيرات لا تنعكس عليها سلباً ٠

كما ينتقص الاكتئابى من مزاياه التى ارتبطت عنده بالرضا والإشباع ٠ وهو بذلك ينزع الرضا عن نفسه ويقصيه ، فحين ينتقص مريض من جاذبيته فهو فى حقيقة الأمر يقول : لم يعد يسرنى مظهرى البدنى ولا الاطراءات التى أنالها من أجله ولا الصداقات التى أعاننى على تكوينها والاحتفاظ بها " ولا شك أن فقد الإشباع يعمل على تشغيل آلية تعكس اتجاه الإثارة الوجدانية من السعادة إلى الأسى ٠

٥- **اضطراب العلاقات الاجتماعية** : تعبر نسبة كبيرة من المكتئبين عن صعوبة واضحة فى التعامل والاحتكاك بالأخرين ، وتتخذ هذه الصعوبة لدى المكتئب مظاهر متنوعة منها عدم الرضا عن علاقاته الاجتماعية كالعلاقة بالزوج أو الزملاء ، أو العلاقات المعتادة بالنسبة للناس المألوفين له ٠ وقد يحس بعضهم بالتكدر والقلق فى المواقف الاجتماعية المتوقعة أو القائمة بالفعل ، وقد يجد بعضهم صعوبة واضحة فى تكوين المهارات الاجتماعية، خاصة فى المواقف الاجتماعية التى تتطلب تأكيد الثقة بالنفس أو الدفاع عن الحقوق إذا ما هدرت،أو اتخاذ مواقف حازمة تجاه الإلحاحات غير الواقعية من الآخرين،أو عندما يتخطى بعضهم حدود اللياقة الاجتماعية ، وأحياناً يجد بعضهم صعوبة فى التعبير عن استيائه أو رفضه للأشياء التى تمثل عبئاً على الوقت أو الصحة،أو الراحة، وأخيراً قد يشعر البعض منهم بأنه وحيد، ويفتقد حب الآخرين ودعمهم، ومع ذلك تجده يميل للانسحاب وعدم بذل الجهد الإيجابى لتأكيد الروابط الاجتماعية المهمة (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨: ٢٤)

٦- **اضطراب التفكير** : أصبح من المقبول علمياً أن الإعمال الذهني للمعلومات Information Processing ينطوي على كثير من التشويه والتحريف ، لأن الإنسان عنصر إيجابي فى عمليات الإدراك والتفسير والاستدلال واسترجاع المعلومات وليس مجرد مستقبل سلبي للمثيرات ٠ فالناس لا يتعلمون فقط من خلال القواعد الشرطية أو التعلم الاجتماعي ، بل يتعلمون أيضا من خلال التفكير في المواقف وتفسير الأحداث ، وهناك من الأدلة الإكلينيكية والتجريبية التى تدعم الفرض القائل بأن نظام الأفكار اللاعقلانية عند الفرد

هو المسئول عن الاضطرابات النفسية ، وأن الانفعال ما هو إلا عملية اتجاهيه ومعرفية ، وأن الأسلوب الأمثل لتعديل أو تغيير الانفعال يكمن فى تعديل أو تغيير تلك العمليات العقلية المعرفية ونظام الأفكار اللاعقلانية

ويقوم المنظور المعرفي على أساس أن هناك علاقة وثيقة بين المعرفة والانفعال والسلوك ٠فعندما يفكر الإنسان فأنه ينفعل ويسلك ٠وعندما ينفعل الإنسان فهو يفكر ويسلك ٠وبذلك فالاضطراب الانفعالي لا يمكن فصله عن طريقة تفكير الفرد وإدراكه وتفسيره بـن تخيله ، فالأحداث والمواقف والدلائل ليست هي المشكلة ولكن نظرة الأشخاص لها هي المشكلة ، ويؤكد على أن الانفعال نتيجة للأفكار والمعارف ، وتنشأ الاضطرابات الانفعالية كنتيجة للأنماط المشوشة فى نظام تشغيل المعلومات ٠وأنه لكي يمكن التنبؤ بالتحكم السلوكي للفرد على الموقف يجب النظر إلى معارفه،أو تفسير الفرد المعرفي للموقف (الفرحاتى السيد ، ١٩٩٧) وبذلك فإن طبيعة الاستجابة الانفعالية لدى فرد ما تتوقف على ما إذا كان هذا الفرد يدرك الأحداث على أنها إضافة أو تهديد أو اصطدام بالنسبة لمجاله الشخصي الذي يتألف من جملة الأشياء التي يعطيها أهمية خاصة،وعند التفرقة بين الاستجابة الانفعالية يجب النظر إلى محتوى التكوين المعرفي لكل اضطراب،حيث أنه لكل اضطراب انفعالي محتواه المعرفي الخاص ، وتتضح هذه التفرقة عند استخدام المخططات المعرفية والأفكار التلقائية والتفسيرات المتحيزة المصاحبة للاضطراب الانفعالي٠

على سبيل المثال ينشأ الحزن من إدراك أن شيئا ما ذا قيمة للشخص قد فقد ، ومن ثم حدوث فقدان فى المجال الذاتي للفرد٠ أما إذا أدرك أو توقع المكسب فإن ذلك يؤدى إلى السرور ، كذلك إن التهديدات إزاء الذات الجسمية أو النفسية بأن شيئا قد فقد تؤدى إلى القلق ٠أما انفعال الغضب فينشأ من إدراك الفرد لهجوم مباشر سواء كان مقصوداً أم غير مقصوداً ، أو من الاعتداء على القوانين والأنظمة أو الأخلاق والمعايير التي يعتز بها الفرد ، ويفسرها على أنها هجوم على مجاله الشخصي، وأن عليه أن يأخذ هذا الهجوم مأخذ الجد ، وأن يركز على خطأ الفاعل أكثر من تركيزه على ضرر يلحق به٠ إن الفكرة التي تؤدى إلى الحزن أو السعادة أو القلق أو الغضب إذا اشتملت على تشويه للواقع ينتج عنها اكتئاب أو هوس ، أو استجابات قلق ، أو حالات بارنويا(محروس الشناوى، ١٩٩٤: ١٥)

وقام بيك Beck , 1963 بتحليل النتاج اللفظى لـ (٨١) مكتئباً وغير مكتئبا فى العلاج النفسى، حيث وجد أن المكتئبين كانوا يحرفون خبراتهم بطريقة خاصة ، فكانوا يسيئون تأويل الأحداث ويضفون عليها معانى الحرمان والفشل الشخصى والرفض أو يبالغون فى دلالة الأحداث التى بدا أنها عادت عليهم بسوء ، وكانوا لا يكفون عن نسج توقعات وتنبؤات سلبية دون مبرر ، وكانت تقييماتهم المشوهة للواقع تشبه محتوى أحلامهم ٠

وينظر بيك Beck إلى الاكتئاب بوصفه تنشيطا لثلاثة أنماط معرفية رئيسية تؤدى إلى أن ينظر المريض إلى نفسه وإلى خبراته وإلى مستقبله بصورة متمايزة سلبيا ، ويسمى بيك هذه الأنماط بالمثلث المعرفي السلبي Negative Cognitive Triad ، فالنمط الأول هو نظرة المريض السلبية إلى نفسه (أنا فاشل)، إذ يعتبر المريض نفسه ناقص الكفاءة يعانى من القصور والنبذ ، وهو ينزع إلى أن ينسب خبراته غير السارة إلى نقائص مفترضة فيزيقية أو عقلية أو خلقية ، وفى رأيه أنه لا قيمة له بسبب هذه النقائص المفترضة ، وينزع إلى رفض نفسه بسببها وفضلا عن ذلك فهو يعتبر أنه تنقصه الخصائص التي يراها أساسية لتحقيق السعادة أو القناعة ، ويوجد هذا النمط في تقدير بيك لدى غالبية المكتئبين ،أما النمط الثاني فهو التفسير السلبي للخبرة (سوف يقوم الآخرون بإلحاق الأذى بى إذا ما أعطيتهم الفرصة لذلك) فالمريض يميل إلى أن يرى عالمه الشخصي يتطلب منه أمورا غير معقولة ، ويقيم عراقيل يصعب تجاوزها في طريق تحقيق أهدافه في الحياة،أو أنه محروم من الشعور باللذة أو الإشباع ، والنمط الثالث هو النظرة إلى المستقبل بصورة سلبية (لن تسير الأمور بشكل أفضل) ويوجد هذا العرض في كل أنواع الاكتئاب تقريبا ، فالمريض يتوقع أن تستمر متاعبه الحالية دون نهاية وهو يتوقع الفشل في كل ما يقدم عليه من أعمال (لويس مليكة،١٩٩٤: ٢٣١- ٢٣٢) وبكلمات اخرى يرى بيك أن الاكتئاب ينتج – بشكل أساسي – من ميل الفرد للنظر إلى نفسه والمستقبل والعالم بنظرة تشاؤمية غير منطقية . ينتابها التحريف والتشويه،ومن ثم فإن المكتئب ينظر إلى نفسه على انه ليس كفئا وغير قادر وغير مرغوب فيه . وهو يتوقع الفشل والنبذ وعدم الرضا وعلى هذا الاساس يدرك كل خبراته على أنها تؤكد توقعاته السلبيه تلك ، وكل أعراض الاكتئاب سواء أكانت وجدانية ، سلوكية . جسميه . دافعية ،

ينظر إليها جميعا على أنها نتيجة مباشرة لذلك المثلث المعرفي السلبي (حسن عبد اللطيف ١٩٩٧، : ٤٥)

وبالتالي يصوغ بيك نظرية متكاملة يفسر على أساسها حدوث الاضطرابات الانفعالية – ولاسيما الاكتئاب– في ضوء الآراء السلبية التي يحملها المريض عن الذات والعالم والمستقبل ، فالخبرات التي يمر بها الشخص تستمد دلالتها اليائسة أو المكتئبة أو الانهزامية من خلال التحامها بهذا الأسلوب ·فتبنى مثل هذا الاعتقاد يؤدى إلى تشويه إدراك الواقع بشكل سلبي ، ثم تأتى بعد ذلك الاستجابة الانفعالية أو السلوكية العاجزة والتي نسميها اكتئاباً ·وبعبارة أخرى فإن المواقف المحايدة أو الغامضة تكتسب دلالتها ومعناها من خلال ما نعتقده بشأنها ومن خلال قدراتنا على مواجهتها (عبد الستار إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣ : ١٢١)

وتتلخص الفكرة الأساسية لدى أصحاب النظرية المعرفية في أن نظرة المكتئب التشاؤمية فيها تشويه لواقعه، وعليه يفترض أن لدى المكتئب صيغة معرفية **Cognitive Schema** تعمل على تثبيت تفكيره التشاؤمي السلبي وتأكيده ، على الرغم من الأدلة التي تثبت عكس ذلك ، وتعمل هذه الصيغة المعرفية على ترشيح الأحداث التي تواجه الشخص ، ويتضمن ذلك عمليات العزل والتصنيف والتقويم للمثيرات والأحداث المختلفة · وعلى ذلك فعند مواجهة الشخص للأحداث والمثيرات تقوم ذلك الصيغ المعرفية بتفسيرها بشكل سلبي ومحرف للواقع ·

ومن المهم توضيح أن النظرية المعرفية تفترض أن الصيغ المعرفية تتكون وتتطور في ضوء خبرات الشخص ، كما أن هناك أناساً مستهدفين ومعرضين للاكتئاب· الشئ الآخر أن الصيغ المعرفية السلبية هذه تظل فى حالة كمون حتى يتم استثارتها بالضغوط والأحداث البيئية المختلفة · أو ما يسمى بالعوامل المعجلة **Precipitating Factors** والتى يكون الشخص حساسا تجاهها · وعلى الرغم من أن النظرية المعرفية تعطى أهمية للعوامل النفسية والمعرفية فى نشأة الاكتئاب وتطوره ، إلا أنها تعترف بدور العوامل التفاعلية للعلاقات بين الأشخاص من حيث تأثيرها على تطور حالة الاكتئاب وثباته·

ويؤكد جرينبرج وبيك (Greenberg &Beck .1989 :10) على دور المتغيرات المعرفية إلا أنهما يؤكدان على أن محتوى التكوين المعرفي الذي على أساسه يستقبل الفرد المعلومات هو الذي يحدد طبيعة الاضطراب الانفعالي، فالتكوين المعرفي الذي يتسم بالأحكام التلقائية السلبية تجاه الذات والعالم والمستقبل والشعور بانخفاض قيمة الذات والتشاؤم والتركيز انتقائياً على الجوانب السلبية من الموقف،هذا التكوين يرتبط بالاكتئاب ، وبالتالي فإن الاكتئاب حسب ما تفسر هذه النظرية يرتبط باضطراب التفكير، وأن أعراض الاكتئاب تعد نتيجة مباشرة للأنماط المعرفية السالبة – التي تكمن ما بين الحدث أو الخبرة وبين النتيجة الانفعالية – فالمعرفة أو الأفكار التلقائية هي التي تحكم النتيجة الانفعالية وليست الضغوط الخارجية فحسب،وتمثل الأنماط المعرفية السالبة أساس الاكتئاب ونموه ، فالاكتئاب ينتج من صيغ Schema وأخطاء معرفية Cognitive Errors وهذه الأخطاء المعرفية تكون الثالوث المعرفي السالب

وقدم إحدى مرضى حالات بيك تقريرا بالسلسلة التالية من الأحداث في فترة لاتزيد عن نصف ساعة : كانت زوجته متأزمة بسبب بطء أطفالها فى ارتداء ملابسهم ،الأمر الذي جعله يظن بأنه أب غير صالح لأن أطفاله غير منظمين ،كما لاحظ هذا الرجل ثقبا في صنبور المياه فاعتقد بأنه زوج غير جيد لترك مثل تلك الأشياء – وأثناء قيادته لسيارته متوجها إلى عمله قال لنفسه " لابد أنني سائق غير ماهر وإلا لما سبقتني السيارات الأخرى " وحينما وصل إلى عمله لاحظ أن بعض زملائه قد وصلوا مبكرين عنه فقال لنفسه " إنني إنسان لا يكرس نفسه لعمله و إلا لما أنى الآخرون أكثر تبكيرا منى " وحينما لاحظ الملفات والأوراق مكدسة على مكتبه استنتج " إنني إنسان لا أجيد تنظيم عملي لأن لدى الكثير لا أقوم به ،(Beck ,1967:235) وهنا يؤكد بيك أن هناك نموذجان للشخصية هما

١ – الشخصية الآلية Autonomous Personality وتدور حول أن إحساس الفرد بالهوية الذاتية يستند إلى إنجازاته ، ومعتقد هذه الشخصية المحوري هو (أنا لست على القمة فأنا لاشيء)

٢ - الشخصية اجتماعية الوجهة Sociotropic Personality وتدور حول الاعتقاد فى الحاجة إلى استحسان الاخرين ، معتقد هذه الشخصية المحوري هو (أنا لاشيء إذا لم ألق استحسان الناس)

ويرى تيسدال Teasdale أن الذاكرة الملائمة للمزاج تعمل على استمرار الاكتئاب ، لأنها تشير إلى ميل المكتئبين أو الذين يشعرون بالحزن إلى تذكر المعلومات المتسقة مع حالتهم ، وفى مقارنة لثلاث مجموعات (مكتئبين ، ومرضى نفسيين أخرين ، ومجموعة ضابطة) تبين أن المكتئبين تذكروا كلمات سلبية تشير إلى الذات أكثر من المجموعتين الأخيرتين (David &Dobson) وفيما يلى بعض المعارف المشوهة التى تميز المكتئبين :

١) **الاستنتاج التعسفي** Arbitrary Inference حيث يعتمد الأفراد على أفكار تفتقر إلى القرائن العلمية التي تدعمها ، ويلتزمون بهذه الأفكار رغم أنها تتعارض مع الشواهد الواقعية فالطالب الذي اعتاد النجاح فى المدرسة ورسب مرة واحدة فى امتحان ما . يستنتج أنه غبي ، وطالما انه غبي ، فيجب عليه أن لا يذهب إلى أي مكان . وكأن يعتقد الفرد أن سوء حظه هو الذي جعل الدنيا تمطر عندما خطط للخروج فى نزهة يعزف فيها الموسيقى فى الهواء الطلق ويسعد ويمرح ٠

٢) **التجريد الانتقائي** Selective Abstraction حيث يركز الأفراد على جانب معين للموقف ، أو على علاقة من مجموعة علاقات ، كأن يعزل الفرد جزئية معينة من سياقها العام ويؤكدها فى سياق آخر ، . مثل الطالب الذى يعتقد انه منخفض القيمة ويصبح شديد الغيرة عندما يرى صديقته مع شاب آخر . ولوم العامل لنفسه عند فشل الآلة الميكانيكية فى العمل على الرغم من أنه ليس هو وحده الذي يعمل على هذه الأله ٠والطفل الذي تبعده معلمته عن المساهمة فى نشاط حركى بسبب ضعف فى ساقه ، قد يعزف عن المساهمة فى أي نشاط اجتماعي آخر لأنه يشعر أنه غير محبوب لعجزه عن اللعب مثل غيره ٠ والتجريد الانتقائي من الأخطاء التي تشيع في أفكار المكتئبين - حسب ما يذكر عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥ : ١٧٧) - أن المكتئب يركز على جزء من التفاصيل السلبية ويتجاهل الموقف ككل . فهو يعود للمنزل بعد حفلة أو لقاء ولا يذكر من هذا اللقاء إلا أن فلانا تجاهله وفلان قاطعه فى الكلام وأنه كان يجب أن يقول كذا ، وأن لا يقول كذا ٠الخ

ومن ثم فإن التجريد الانتقائى يجعل المريض يسرف فى تأويل الأحداث اليومية كدلائل فقد ويغفل عن التأويلات الأكثر إيجابية ، إنه مفرط الحساسية للمؤثرات التى توحى بالخسارة وغير مبصر للمؤثرات التى تمثل المكسب • كما انه بنفس النوع من الانتقائية يستدعى خبرات الماضى ويذكرها • فتراه يخف إلى تذكر الخبرات الأليمة ويضرب صفحاً حين يسأل عن الخبرات الإيجابية • وقد عرض ليشمان(Lishman , 1972) لهذه الذاكرة الانتقائية وبرهن عليها تجريبياً

ونتيجة لذلك يغدوا مريض الاكتئاب غير مكترث بالانفعالات السارة • ورغم أن بوسعه الاعتراف بإيجابية أحداث معينة فإن مواقفه إزاءها تعطل أى مشاعر سعيدة " إننى لا أستحق أن أكون سعيداً " ، " إننى غير بقية الناس ولا أحس بالسعادة حيال الأشياء التى تجعلهم سعداء " ، " كيف يمكن أن أسعد بهذا إذا كان كل شئ آخر سيئاً " • كذلك لا تطرفه المواقف النضحكة بفكاهتها بسبب تهيئه السلبى ونزوعة إلى الاحالة الذاتية Self - Reference: " ليس فى حياتى ما يدعوا إلى المرح " وهو لا يغضب بسهولة لأنه يرى نفسه مسئولا عن أى إهانات أو إساءات تلحق به من جانب الأخرين وجديراً بها •

٣) **التعميم الزائد : Overgeneralization** يستخلص الأفراد قاعدة أو حكما من حادث واحد ، ثم يطبقوا هذا الحكم فى مواقف لا علاقة لها بتلك الحادث ، مثل الشاب الذي شرب الكحول فى حفلة ما دون أن تظهر عليه آثار المرض ، ثم أخذ يشرب بإفراط معتقدا أن شربه للكحول لن يؤدى به إلى المرض . وكأن يعتقد الطالب بسبب أدائه السيئ على واحد من الاختبارات الفرعية البسيطة أنه ليس له قيمة على الإطلاق

٤) **التهويل والتهوين Magnification & Minimization** حيث يعمل الأفراد على دلالات مبالغ فيها على الأشياء والمواقف ، أو رؤية الأشياء والمواقف بأقل من دلالاتها فى الواقع ، وقد تعنى توقع أسوأ النتائج قاطبة ، مثال ذلك قول المراهق لنفسه : أنني سأموت إن لم احضر موعد حفلة الرقص ،أو أن يقول لنفسه إن قيادة السيارة مع شرب الكحول ليس فيها أخطار كبيرة . وكالعامل الميكانيكي الذي يعمل على آله ميكانيكية وخرج منها صامولة صغيرة يعتقد بأنه قد أفسد الماكينة كلها ، أو الشخص الذي يظن أنه لا يساوى شيئا على الرغم مما أحرزه من انتصارات وما ناله من ثناء ،

وفى سلسلة من التجارب التى أجريت على المكتئبين والعاديين ، نجد أن العاديين من الناس يميلون إلى التقليل من عيوبهم ، أى أنهم يلتزمون بالموضوعية عندما يتعلق الأمر بإدراك مزايا الذات وعيوبها ٠ فهم أى العاديين من الناس يشوهون الواقع بشكل يساعدهم على إدراك ذواتهم بأنها أفضل مما هى عليه في الواقع ، ومن الطريف أن نفس هذه السلسلة من التجارب ، بينت أن المكتئبين يميلون أكثر من غيرهم إلى الإدراك الموضوعي لدواتهم ، بعبارة أخرى فهم يميلون إلى الدقة فى معرفة عيوبهم من جهة ، ومزاياهم من جهة أخرى ٠ولكن يبدو هنا أن لغة الصحة النفسية لا تتطلب هذا النوع من الدقة ، فالأفضل أن يدرك الشخص ذاته بصورة أفضل حتى مما هى عليه فى الواقع ٠ والتقليل أو التهوين من العيوب الذاتية أو البدنية قد يكون فى مصلحة الشخص ، وقد يكون له نتائج انفعالية سلوكية طيبة ومعارضة للاكتئاب ٠(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨: ١٨١)

٥) **الشخصنة** Personalization حيث يعمل الأفراد على عزو الحوادث الخارجية إلى أنفسهم بدون وجود دليل منطقي يدعم هذا العزو ، مثال ذلك الطالب الذي يلوح لزميلته في القاعة بينما هى مستغرقة فى التفكير دون أن تنتبه أو تستجيب له ، فيستنتج الطالب: أن عليه أن يفعل شيئا ما ليجعلها مفتونة به.بكلمات أخرى نجد المكتئب ينسب إلى نفسه (دون وجود دليل) مسؤولية الخطأ ، والنتائج السلبية فى المواقف التى يمر بها (أو حتى التى لا تتعلق به شخصيا) ٠

وهناك صورة أخرى من صور الشخصنة تتمثل فى دلك الميل المسيطر عند الإنسان إلى مقارنة نفسه بغيره من الناس ٠ فهذه امرأة تشاهد لوحة إعلانات تمثل امرأة سعيدة مع طفلها فتحدث نفسها " إنها أم أكثر منى إخلاصاً وتكريساً بكثير " ٠ وهذا طالب يسمع بفوز طالب آخر بجائزة فيفكر :"لا بد أننى غبى وإلا كنت فزت بالجائزة " وهذا المريض الرهابى الصغير الذى يقرأ عن شخص مسن أصيب بنوبة قلبية فيقول لنفسه : " إذا كان هذا أصيب بنوبة قلبية فمن الممكن أن تحدث لى " ثم يبدأ فى الإحساس بألم فى صدره (بيك ، ترجمة عادل مصطفى ، ٧٨)

٦) **ثنائية التفكير** dichotomous Thinking حيث يميل بعض الأشخاص إلى إدراك المواقف والأشياء على أساس قطبين متناقضين" سوداء أو بيضاء " " حسنة أو سيئة

مثل الفرد الذي يقول لنفسه: اذا لم يوافقو على كعضو في اتحاد الطلبة فلن اذهب الى الكليه مطلقا .

وفي هذا الشأن نجد الفرد يفكر بحدود مطلقة ، وهذا مما يسهم في الإثارة التراكميه للحزن . فهو يمعن في الافكار المتطرفة من قبيل الحياة لا معنى لها لا أحد يحبني . إنني عاجز تماما . لم يبق لي من شئ .

وفيما يلي بعض معارف التفكير الثنائي لدى المكتئبين :

- لابد أن أكون على قمة الكرم والرقة والجلال والشجاعه .
- لابد أن أكون المحب المثالي والصديق المثالي والطالب المثالي
- لابد أن أتحمل أية مصاعب بثبات ورباطة جأش
- لابد أن أعرف وأفهم وأتنبأ بكل شئ قبل حدوثه

٧) **المقارنة Comparison** حيث يميل بعض الأفراد الى الإسراف في مقارنه أنفسهم بالآخرين . فالفرد الذي يستخدم عبارات مثل انهم اكثر مني قدرة . أو أنني لست مثلهم ، إن هناك شيئا خاطئا في المقارنة به . إنني لست مثله يتعرض للاضطراب الانفعالي مثل الاكتئاب والقلق .

٨) **أفكار الكمالية المطلقة Absoluteness Perfectionism** حيث يميل بعض الأفراد إلى التفكير بطريقة كمالية – مطلقة ، ويظهر هذا الأسلوب في عبارات مثل يجب ألا يكون في عملي أي ثغرة أو خطأ " إذا ما نقصت درجاتي درجة واحدة فان ذلك يعنى فشلي " وهذا يؤدى إلى الاضطراب والفزع بسبب جوانب نقص غير معروفة ، ومخاوف من العجز عن الوصول إلى كمال ليس له وجود على أرض الواقع . فالطفل الذي يجد نفسه – ربما نتيجة لتربية خاطئة – يفكر في الأمور بطريقة كمالية، يصبح كشخص يسبح في محيط ليست له معالم محدودة ، أو كجواد يعدو في خطوط لانهاية لها ، وبالتالي يميل المكتئب إلى أن يفكر بكمالية مطلقة ، فهو يمعن في الأفكار المتطرفة ، والتي قد تكون من قبيل

[١] لكي أكون سعيدا ينحتم أن أكون ناجحا في أي شئ أقوم به

[٢] إذا لم أكن على القمة فأنا شخص فاشل

[٣] الحياة لا معنى لها ، ولم يبق لي من شئ

[٤] لا أحد يحبني أو إنني عاجز تماما

ويختلف التفكير الكمالي عن التفكير الاكمالى – حسب ما يذكر عبد الستار إبراهيم وآخرون ١٩٩٣ – فلا بأس بالطبع أن يكمل الإنسان عمله بأحسن صورة ممكنة، وفى أوقات ملائمة ، إلا أن المشكلة تكمن فى أن يتحول هذا الاتجاه فى التفكير إلى مصدر للاضطراب بسبب جوانب نقص غير معلومة ومخاوف من العجز عن الوصول إلى كمال ليس له وجود فعلى

٩) **التفكير بلغة الحتم Should & Must** حيث يميل بعض الأفراد إلى البت والقطع في مسائل تتعلق بأنفسهم وبالآخرين بشكل حتمي ، فمثلا العبارات التى تقول : " يجب أن أكون محبوبا من الجميع " ، " يجب أن لا ينتقدني أحد " تقود إلى الغضب والعدوان أو الانسحاب والتجنب وما يرتبط بهما من اضطرابات القلق الاجتماعي والاكتئاب .

١٠) **قراءة أفكار الآخرين سلبيا** : حيث يميل بعض الأفراد إلى رؤية أنفسهم غير جديرين بالاهتمام لدى الآخرين . مثل إنهم يظنون بأنني اقل منهم " " أعتقد أنهم يضحكون على الآن " فمثل هذا الأسلوب يبعد الفرد عن الدخول في العلاقات الاجتماعية ، ويساعد الفرد على الانزلاق نحو أنواع من الاضطرابات الانفعالية مثل القلق الاجتماعي .

١١) **التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية** : حيث يميل بعض الأفراد إلى تفسير سلوك الآخرين تفسيرا انفعاليا ، فمثلا قد يعتبر هؤلاء الأفراد " أن التراجع معناه الضعف أو العجز " أو " قبول النصيحة هو امتهان للكرامة " مثل هذا الأسلوب يجر الفرد إلى معاناة المخاوف الاجتماعية ويبعده عن التفاعل الاجتماعي .

١٢) **أسلوب التفكير الكوارثى Catastrophic Thinking** حيث يميل بعض الأفراد إلى تفسير الأمور البسيطة على أنها كوارث او مصائب مع توقع نتائج فظيعة من مقدمات لا تشير بالضرورة إلى ذلك ، مثال هذا : تجنب الفرد الدخول فى مواقف معينة يعتبرها كارثة له أو لأسرته أو لسمعته ٠ويؤكد بيك أن توقعات المكتئبين وتنبؤاتهم تنزع إلى القلق والتطرف والإفراط فى التعميم ٠وهو إذ يعتبرون المستقبل امتداداً للحاضر ، يتوقعون

الحرمان والهزيمة أن تمتد إلى الأبد ، فإذا ما شعر المكتئب بالتعاسة الآن فذلك يعنى عنده أنه سوف يبقى تعيسا على الدوام ، ويعبر عن هذا التفكير الكوارثى بعبارات " لن يصلح حالي أبداً " " الحياة لا معنى لها ، ولا سبيل إلى تغيير هذه الحالة التعسة " ويرى المكتئب أنه مادام لا يملك معطيات تحقيق أهدافه الهامة الآن ، فهو لن يحققها أبراً ، ولا يكاد يرى إلى إمكان أن يستبدل بها أهدافا أخرى أقل أهمية ، وهو يفترض فوق ذلك " أنه إذا بدت مشكلة ما مستعصية الآن فسوف تبقى كذلك ، ولن يكون بمقدوره أبدا أن يجد لها حلا أو أن يتجاوزها بشكل ما .

ويلخص عادل عبد الله (٢٠٠٠: ١٦٨) كل هذه الأفكار فى احتواء محتوى الأفكار التلقائية السلبية اكتمال الاختلال الوظيفى الذى يحدث عند مستوى تجهيز المعلومات . ولذا فإن بيك beck يركز فى نموذجه عن الاكتئاب بشكل خاص على أخطاء المنطق والتفكير التى تحدث بشكل منتظم والتى تبلغ ذروتها فى الأفكار الأوتوماتيكية السلبية . ومن أمثلة هذه الأخطاء التعميم الزائد كأن يقول الفرد مثلاً " لقد رسبت فى الاختبار وعلى ذلك سأرسب فى كل الاختبارات ومن ثم فأنا فاشل " وثنائية التفكير أو ما يعرف بالأبيض والأسود فى التفكير بمعنى أم يكون الشىء إما كذا أو كذا دون وسط كأن يقول الفرد مثلاً " إذا حصلت على أكثر من ٨٠ % فى الاختبار أكون ناجحاً وإن لم يحدث ذلك أكون فاشلاً " والاستنتاج الاعتباطى كأن يقول الفرد مثلاً " إنه لم يبتسم فى وجهى إذن فهو يكرهنى " . وفى الوقت ذاته توجد هناك نماذج أخرى تولى أهمية كبيرة للدور الذى تلعبه عمليات العزو اللاتواؤمية فى هذا الصدد ، وكذلك للدور الذى تلعبه ميكانزمات التنظيم الذاتى فى التخفيف من فينومونولوجيا الاكتئاب .

ومن المعتقد أن عمليات التفكير الاكتئابية تعكس عملية الإبقاء على المكونات البنائية لنسق تجهيز المعلومات . وفي هذا الصدد تلقى الأبنية الذاتية أو المخططات العقلية أهمية خاصة ، وتعد الأبنية المعرفية الذاتية بمثابة مجموعات من المعارف التى تشير إلى الذات وتنتظم حول أفكار عامة وتعمل كمرشد لعملية تجهيز البيانات الداخلة وتسهل من استدعاء أو استرجاع المعلومات التى تتطابق مع تلك البنية . ويتم تخزين المعلومات التى ترتبط بالبنية المعرفية فى الذاكرة طويلة المدى وذلك على هيئة قضايا عامة واعتقادات .

وافتراضات ، وأحكام ، وقواعد للتقييم الذاتى . ويمكن أن يكون لدى الأفراد عدد من الأبنية المعرفية الذاتية المختلفة والتى يظل معظمها كامناً حتى تثيره أحداث ترتبط بها من ناحية الموضوع أو الفكرة . وطبقا للاتجاه المعرفى السلوكى يرتبط الاكتئاب بإثارة الأبنية المعرفية الذاتية التى تنتظم حول الموضوعات السلبية . ويمكن لهذه الأبنية المعرفية الذاتية أن تؤلف مجموعات من الافتراضات غير المفضلة التى تتعلق بالذات (دائما ما أفشل) والتقييم الذاتى الذى لا يشبع غرور الفرد (أنا أدنى من الآخرين درجة ومنزلة) والقواعد المطلقة والصارمة التى تحكم تقييم الفرد لذاته (إذا فشلت جزئيا فى أداء عمل فسوف أكون فاشلاً كلية أو تماماً)

٧ - العجز المتعلم

تدل حالة العجز المتعلم على الاعتقاد من جانب الفرد بفقد السيطرة على الأحداث التى يخبرها من حوله .وينبع هذا الاعتقاد من إدراك الشخص أن النتائج والأحداث التى يخبرها تكون منفصلة عن تصرفاته وجهوده ، وبعبارة أخرى يدرك بأنه عاجز عن التأثير فيما يحدث له على مختلف المستويات (الفرحاتى السيد ، ١٩٩٧)

هذا وقد استخدمت عبارة العجز المتعلم لأول مرة من قبل اوفرماير Overmier وسيلجمان Seligman ومائير Maier وهم يصفون العجز الذي انتاب استجابات الهروب لكلاب تعرضوا لصدمات كهربائية غير قابلة للتحكم من جانبهم فى دراساتهم المعملية التي أجريت فى الستينات (Garber & Seligman , 1980) وتتلخص التجربة الأساسية التي قام بها سيلجمان على الكلاب فى أنه وضعهم فى قفص مقسم إلى جزأين بينهما حاجز يتحكم فيه الباحث عند تمرير التيار الكهربائي ليتمكن من منع الكلاب من تجنب ذلك التيار أو العكس .وقد صممت التجربة بحيث تتمكن الكلاب فى المجموعة الضابطة من القفز على الحاجز وتفادى الصدمة الكهربائية ، بينما كان الهروب مستحيلا للكلاب فى المجموعة التجريبية

وقد بينت الدراسة بوضوح أن المجموعة التي مرت بخبرة العجز استسلمت تماما للصدمة الكهربائية لدرجة الامتناع عن القيام بمحاولة العبور حتى فى الحالات التي قام فيها الباحث يرفع الحاجز أمامها ، وبعبارة أخرى وصلت هذه المجموعة من الكلاب إلى حالة

الاقتناع بأن سلوكهم لن يوصلهم إلى أية نتيجة وعليهم معايشة الظروف التي يمرون بها – تحمل الصدمة الكهربائية ·وقد شهدت السنوات اللاحقة لتجارب سيلجمان وزملائه بحوثاً معملية فى الموضوع نفسه على حيوانات أخرى شملت القطط والفئران والأسماك ، وفى السنوات الأخيرة تبين لهم أن الإنسان أيضا يصل إلى حالة العجز إذا تعرض لأحداث وظروف لا يمكنه التحكم فيها ·

ونجح سيلجمان Seligman, 1975 فى توضيح الدور الهام الذى يلعبه تعلم العجز فى الاكتئاب ، ومؤدى ذلك أن الاكتئاب يتكون نتيجة للتعرض لخبرات شديدة وضغوط بيئية قوية تجعل الشخص يشعر باليأس والعجز عن ضبطهما ، ولهذا فهو يعتبر الاكتئاب يأساً مكتسبا ، وعجزاً عن التحكم فى البيئة، فالأحداث غير الممكن التحكم فيها تؤدى بالأفراد إلى أن ينظروا لأنفسهم على أنهم عاجزون فحينما يواجه الأفراد موقفا طارئا فإنهم يشعرون بعدم كفاءتهم وعجزهم ، ويحل الاكتئاب عندهم محل القلق ، وقد اشتق سيلجمان القدر الكبير من أفكاره الأولى من البحث المعملي على الكلاب – حيث أظهرت الحيوانات نمطا اكتئابيا تحت شروط معينة ، تتمثل فى فقدان الشهية للطعام وعدم الاهتمام بالجنس وقلة العدوانية ، والسلبية ورفض التعامل · وكان هذا النموذج الكلبي الذي أسماه سيلجمان العجز المتعلم ، يحدث حينما تتعرض الكلاب وتجبر على تحمل الصدمات دون أن تكون لديها وسائل للهرب ، وبعد ذلك توضع هذه الكلاب فى مواقف بحيث يسمح لها باستجابات هرب معينة وممكنة ، إلا أن محاولاتهم للهرب كانت قليلة للغاية – أما الكلاب التي لم تجبر من قبل على تحمل الصدمات تعلمت الهروب من تلك المواقف تحت نفس الظروف وبدرجة عالية ·ومن الواضح أن الخبرة الأولى المتعلقة بالعجز أثرت فى جهود المواجهة اللاحقة ·

وقد طور سيلجمان حديثا أفكاره عن المكتئبين ·· فهو يعتقد أنه حينما يشعر الأفراد بالعجز فهم يسألون أنفسهم عن السبب والأسباب التي يرجعون إليها هذه الحالة والتى بدورها تحدد شمولية واستمرارية عدم سعادته · فمثلا يمكنك أن تعزى الفشل إلى سبب داخلي – كعدم القدرة مثلا – أو إلى سبب خارجي كقولك أن الموقف غير عادل ·وينسحب هذا نفسه على رأيك في مشكلة ما على أنها نتيجة لقصور عام كالذكاء المحدود ، أو نتيجة وجود عيب معين مثل ضعف المهارات العددية · ويفترض سيلجمان أن الأفراد الذين

يميلون إلى إرجاع الصعوبات إلى الظواهر الداخلية أو العامة أكثر ميلا للشعور بالحزن والكآبة مقارنة بالأفراد الذين يرجعون المتاعب لأسباب خارجية معينة.وبالتالي تعتبر نظرية العجز المتعلم إحدى النظريات المعرفية الحديثة التي تفسر نشأة واستمرار الاكتئاب ، حيث تفترض هذه النظرية أن العجز المتعلم عرض اكتئابى وفقا لنموذج العزو الداخلي الذي يتبعه الفرد والذي يؤدى به إلى انخفاض مستوى تقديره لذاته ، حيث يتسم الإطار المرجعي بالسلبية فى تفسير عملية العجز لدى الشخص المكتئب .ومن ثم يركز هذا النموذج على الطريقة التي يفسر بها المكتئبين أسباب الأحداث التى وقعت لهم ، وهو ما يعرف أيضا بأسلوب التفسير ، ويفترض أن مرضى الاكتئاب لديهم ثلاثة أنواع من أساليب العزو هى :

[١] داخلي Internal وترجع إلى ميل عزو الأحداث السالبة إلى مشاعر الفرد الداخلية وعدم كفايته (مثلا : لقد حصلت على درجة منخفضة فى الامتحان لأني غبي)

[٢] ثابتة Stable وترجع إلى الاعتقاد بأن أسباب الأحداث السالبة ستبقى ثابتة عبر الزمن (مثلا : لن أحصل على درجات جيدة فى الامتحان لآني سأبقى غبياً)

[٣] الشامل Global وترجع إلى الاعتقاد بأن أسباب الأحداث السالبة لها أثار عامة على حياة الفرد (مثلا : لقد سبب غبائي لى كل أنواع المشاكل بدءاً من انخفاض التحصيل فى المدرسة إلى عدم وجود عمل ، وحتى عجزي عن إيجاد الزوجة المناسبة) ويلخص نموذج العجز المتعلم التفسير المعرفي للاكتئاب فى :

١) أن غير المكتئبين وفى الوقت نفسه لديهم أساليب عزو سلبية هم أفراد يمتلكون مخاطر الاكتئاب فى المستقبل .

٢) أن المكتئبين الآن لكنهم لا يمتلكون أساليب عزو سلبية يميلون إلى أن يصبحون أقل اكتئابا فى المستقبل .

٣) أن الأفراد الذين يستطيعون تغيير أسلوب العزو السلبي (من خلال العلاج أو الإرشاد المعرفي) يملكون وسائل تغيير الاكتئاب طبقا لذلك (Peterson , et al , 1995) .

فالمكتئب بعد أن يستشعر الفقد والخسارة ، يبدأ فى تقييم خبراته بطريقة سلبية ، فيبالغ فى تأويلها كدلائل هزيمة وحرمان ، ويعتبر نفسه قاصراً عاجزاً، يملك معطيات نقص القدرة

على التحكم، وإدراك عدم جدوى الجهد ، ويعزو الوقائع المؤلمة إلى سبب ثابت فيه ، وحين ينظر إلى الأمام يتوقع لفشله الحالي أن يدوم إلى مالا نهاية ، وأن حياته تكون سلسلة متصلة من خيبات الأمل ، وحيث أنه يعزو مصاعبه وفشله إلى نقائصه هو وعيوبه ، فإنه يؤنب نفسه ويزايد انتقاده لذاته ..هكذا نستثير وتنشط خبراته الحياتية أنماط معرفية تدور حول الذات ، وتؤدى إلى العديد من الظواهر الانفعالية والدافعية والسلوكية المختلة

وينظر سيلجمان للاكتئاب على أنه نتيجة للإحساس بالعجز الناشئ عن الاعتقاد بفقدان السيطرة على الموقف،أو عندما يشعر الفرد بعدم القدرة على تجنب حدث غير سار ، أو الفشل فى تحقيق نتيجة مرغوبة بجهوده أو بجهود الآخرين ، فيعتقد الفرد بأن كل أفعاله وأفكاره غير مجدية، ونظرا للارتباط الوثيق بين اليأس والعجز فإن الشخص يصبح سلبيا وغير مؤكد لذاته ، ويتدنى الإحساس بقيمة الذات لديه لعدم وجود من يسانده فى المحافظة عليها أو لوجود تغذية راجعة سلبية تشوه معيار الفرد فى تقييم ذاته أو الأعمال التي يقوم بها. وفى المدرسة الإنسانية يعد الاكتئاب فقدانا للمعنى والهدف ، وعند روجرز فقدان تقدير الذات بالإضافة إلى فشل الفرد فى تحقيق الذات المثالية بسبب الفجوة الواسعة بين الذات المدركة والذات المثالية (Bellack , et al 1985)

وقد أشار ميليجز وبولبى Melges& Bowlby إلى أن الشعور بالعجز هو المحور الأساسي فى الاكتئاب ، وينسب الأمل والعجز إلى تقدير الفرد إلى قدرته على إنجاز أهداف معينة ، ويعتمد هذا التقدير على النجاح السابق في أهداف معينة ، وعادة ما يشعر المكتئب بالعجز فيما يتعلق بمستقبله فنجده : يعتقد أن مهاراته لم تصبح بعد مؤثرة من أجل الوصول إلى أهدافه .ويعتقد فى الفشل بسبب عدم كفاية ذاته ، وأنه يجب أن يعتمد على الآخرين ..ويشعر أن مجهوداته السابقة لتحقيق الأهداف بعيدة المدى قد باءت بالفشل (رشاد موسى ، ٢٠٠١)

ويشير ليشتنبرج Lichtenberg .1957 إلى أن المكتئب عادة ما يشعر باليأس وعدم الأمل من أجل الحصول على أهدافه ودائما ما يلوم نفسه على إخفاقاته .وأشار شمالي Schmale 1958 وانجيل Engel , 1968 إلى أن الشعور بالعجز تجعل الفرد أكثر

عرضة للاكتئاب وأيضا للمرض والموت.وغالبا ما يكون المكتئب أيضا قليل الثقة في ذاته ، ويعتقد أنه لا يساوى شئ ، وأنه عاجز غير مقتدر ، وإنتاجه غير جيد ، وإذا نجح نجده يميل إلى :

[١] ينسب نجاحه إلى الحظ (أي لا فضل له فيه)

[٢] يشعر بأنه يوف يفشل في المرة القادمة

[٣] يصر على أن ما فعله من واجب ليس مهما بالمرة

وهذا الاعتقاد المعرفي الخاطئ يبدو أنه شديد المقاومة لأي تغيير ، ويفسر الأوضاع الغامضة كفشل أو رفض، ويترجم الفشل الصغير والنقد إلى فشل عظيم ، ونقد هدام Devastating Criticism وتدعم هذه المعارف الخاطئة الاستجابة للاكتئاب (رشاد موسى ، ١٩٩٣ : ٢٠٠١) وتلخص ميتالسكى وآخرون (Metalsky et al ,1993) كل ما سبق فى ثلاث عوامل معرفية تميز المكتئبين هى :

١- يعزون المكتئبون الأحداث السلبية إلى أسباب بعيدة المنال وغير ممكن تجنبها .

٢- يشتقون مخططات سلبية حول الذات من مجرد حدث سلبي .

٣- يفترضون أن أي حدث سلبي سوف يحدث فى المستقبل ، وقد تتفاعل هذه المعارف مع الضغوط المرتفعة مؤدية بذلك إلى زيادة حدة الاكتئاب ، ويعد تقدير الذات المنخفض عامل مهم فى حدوث الاكتئاب .

ويشير بترسون (Peterson, 1979) إلى أن نموذج العزو السلبي نموذج شائع لدى المكتئبين ، فالسلبية Nevertheless ولوم الذات هما أساس تفكيرهم ، وتمثل الردود الفعل المعرفية لدى المكتئبين Cognitive Reactions الأساس فى تعلم الخبرات غير السارة والمؤلمة مما يساعد فى ظهور نماذج أكثر تعقيداً فى الاكتئاب ، ويضع تفسيرا للاكتئاب فى ضوء هذا النموذج يقوم على أساسيين هما :

١- معارف مشوهة كنظرية عامة لدى المكتئب ٢ - المبالغة فى الأهداف المراد تحقيقها

فالناس يصابون بالاكتئاب إذا أدركوا أنهم عاجزون عن التحكم فى الأشياء ، أى أنهم لا يستطيعون أن يحققوا أهدافا مرغوبة ، أو أن يتجنبون وقوع أحداث غير مرغوبة .ةإذا

اعتقدوا أن الفشل يعود إلى نقص كفاءتهم وأنهم السبب فيه ، وقد اقترحت النظرية أن الأفراد يصبحون عرضة للاكتئاب إذا ما أرجعوا الأحداث السالبة إلى ذاتهم ، وإذا اعتقدوا فى احتمال وقوع هذه الأحداث ، وأنها ستحدث فى مجالات مختلفة ،

وخلاصة التجارب العديدة هى أن هذه النظرية صادقة نسبيا ، فالمكتئبون يعزون الفشل لأنفسهم بأكثر مما يفعل الأسوياء ،ولايوجد دليلاً قويا على أن أسلوب العزو هذا يؤدى حقا إلى الاكتئاب ، ويبدو أن الفكر أكثر احتمالا فعندما يمر الناس بأحداث مؤلمة فإنهم يكتئبون ثم يبدءون في لوم ذاتهم عليها ، وثمة عامل أخر للاستهداف للخطر يتمثل فى أن المكتئبين يقيمون ذاتهم تقييما أكثر سلبيا ، ورغم هذا تبدو درجة تشويه الذات والاستخفاف بها واللوم القاسي الموجه لها لدى مرضى الاكتئاب لا يختلف عنه لدى الأسوياء ، وإن كان إدراك الأسوياء يخطئ في الاتجاه السوي ، كذلك يتذكر مرضى الاكتئاب معلومات سلبية عن ذواتهم أكثر من تذكرهم معلومات إيجابية ،

وأجريت العديد من الدراسات لتوضيح الفروق بين المكتئبين وغير المكتئبين فى نموذج العزو أظهرت نتائجها عن وجود علاقة بين نموذج العزو السلبي ونشأة أعراض الاكتئاب ، على سبيل المثال فى مراجعة بالتحليل المعروف بـــ Meta Analysis لـــ ٢٨ دراسة تتضمن أطفال ومراهقين أظهر هذا التحليل وجود علاقة إيجابية بين أسلوب العزو السلبي وأعراض الاكتئاب (Gladstone &Kaslow , 1995) وفى مراجعة أخرى بنفس هذا التحليل لـــ ٢٧ دراسة شملت ما يقرب على ٤٠٠٠ مفحوص من أعمار مختلفة ومن الجنسين ، أظهر هذا التحليل علاقة إيجابية بين أسلوب العزو السلبي وكل من التقرير الذاتي للاكتئاب والاكتئاب الداخلي (Joiner & Wagner, 1995) كما يرتبط العزو السلبي سلبيا بالتحصيل الأكاديمي ، ويعد أسلوب العزو السلبي خاصية ترتبط بمركز التحكم والذي بدوره يؤثر على توقع الاكتئاب فى المستقبل ومستوى الإنجاز المنخفض ، وسلوك العجز في المواقف الأكاديمية (Peterson , Barrett , 1987 ; Nolen Hoeksema et al , 1986) ،

ومن ناحية أخرى أجريت دراسات عديدة عن العلاقة بين الاكتئاب واسلوب العزو ، إلا أن النتائج كانت متضاربة ، وذلك لأسباب كثيرة قد يكون اهمها الاساس النظري

والافتراضات التي انطلقت منها هذه البحوث وهى أن الاكتئاب يأتي بعد " العزو إلى الذات" بغض النظر عن الفروق الفردية بين الأفراد (Staltz & Galassi , 1989) والمقصود بالعزو إلى الذات إدراك الفرد على أنه المسئول عما يحصل عليه من تعزيزات ، وما يواجهه من أحداث سيئة .ولم تؤيد الكثير من الدراسات هذه الافتراضات والتي وجدت أن العزو الداخلي للأحداث السيئة يمكن أن يساعد على حدوث التكيف المناسب للفرد بدل أن يعيقه (Brewin , 1982 ; Bulman & Wortman , 1977

وتقول جانوف- بلومان ١٩٧٩ أن بعض حالات العزو الداخلي للأحداث السيئة يمكن أن تشكل إحدى آليات الدفاع النفسية الايجابية والتى تتضمن أن للفرد قدرة على التحكم والسيطرة على ما يحدث له .لذا فقد ميزت جانوف – بلومان ١٩٧٩ بين نوعين من العزو الداخلي هما : لوم الذات السلوكي : ويمثل استجابة تكيفية تتضمن قناعة الفرد بقدرته على السيطرة والتحكم .والثانى : لوم الذات كخاصية شخصية ويمثل استجابة غير تكيفية محبطة يمكن أن تؤدى إلى الاكتئاب.وهى تتعلق بخصائص الشخصية الثابتة . هذا وقد وجدت جانوف – بلومان فى دراسة لها على طلبة الجامعة أن المكتئبين يميلون إلى لوم الذات كخاصية شخصية ثابتة مقارنة بغير المكتئبين ،ويعزون النتائج إلى الحظ ، ولديهم قناعة ضعيفة فى قدرتهم على التحكم فى الأحداث مقارنة بغير المكتئبين .

وقد ميزت ستولتز وجلاس (Stoltz & Galassi , 1989) بين نوعين من الاكتئاب : الأول يكون مقرونا بتدنى فى تقدير الذات والثاني لا يصاحبه تدنى فى تقدير الذات ، فالعزو الداخلي لا يكون بالضرورة مصاحبا للاكتئاب إلا إذا صاحبه انخفاض فى تقدير الذات ، وفى دراسة قام بها الباحثان حول العلاقة بين الاكتئاب وتدنى تقدير الذات والعزو الداخلي بشكل عام ، وعلاقة الاكتئاب وتدنى تقدير الذات بالعزو الداخلي السلوكي وبالعزو الداخلي كخاصية شخصية ولوم الذات الشخصي) والتي أجرياها على عينة من الطلبة الجامعيين ، كشفت نتائجها أن المكتئبين الذين لديهم تدنى فى تقدير الذات يستخدمون العزو الداخلي بشكل عام ، والعزو الداخلي كخاصية شخصية مقارنة بغيرهم ، أما الطلبة غير المكتئبين فيستخدمون العزو الداخلي السلوكي فقط بدرجة أكبر من الطلبة المكتئبين .

وأجرى بايلو وويست وريش Pillow , West & Reich 1991 دراسة عن علاقة أساليب العزو بالاكتئاب وتقدير الذات (دراسة بتحليل المسار) أظهرت نتائجها وجود علاقة غير مباشرة بين العزو للذاتية والاكتئاب ، حيث يتوسط تقدير الذات العلاقة بين العزو للثبات والاكتئاب. وانتهت هذه الدراسة إلى أن اضطراب تقدير الذات يحدث عندما يحكم الفرد على نفسه بأنه تنقصه التحكم فى النتائج .وبالتالي تقدم هذه الدراسة ما يدل على إسهام عزو الأحداث السلبية إلى الذات فى نقص تقدير الذات ، وأن عزو الأحداث السلبية ونقص تقدير الذات متغيرين منبئين بالاكتئاب ، وهذا ما أظهرته دراسة هارجريفس Hargreaves, 1985 عن وجود فروق دالة بين المكتئبين والعاديين فى عزو الأحداث السلبية والإيجابية .ودراسة بترسون وآخرون Peterson et al , 1981 عن أثر العزو الداخلي للأحداث السيئة فى الحياة ولوم الذات المستمر على ظهور أعراض الاكتئاب لدى ٨٧ طالب جامعي وباستخدام قائمة بيك للاكتئاب واستبيان أسلوب العزو ، واستبيان أحداث الحياة كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة بين حدة أعراض الاكتئاب ودرجة لوم الذات والعزو السلبي لأحداث الحياة السيئة ، وتقوم أحداث الحياة السيئة بزيادة أعراض الاكتئاب فى حالة ما يكون لدى الفرد معارف خاطئة عن الذات .

وأجرى برون وسيلبرشتز Brown & Silberschatz,1989 دراسة عن علاقة الاعتمادية ونقد الذات بأساليب عزو الاكتئاب ، أظهرت علاقة بين الاعتمادية ونقد الذات وكل من عزو الأحداث السلبية للذات ، وثبات هذا العزو عبر الأزمنة وعموميته للمواقف ، وأظهرت علاقة بين الاعتمادية ونقد الذات بدرجات الاكتئاب .وفى هذا الخصوص أجرى كروسكر والوى وكاينى Crocker , Alloy & Kayne , 1988 دراسة عن أساليب العزو والاكتئاب وإدراك الاتفاق فى الأحداث لدى طلبة الجامعة ، وأظهرت الدراسة وجود علاقة سلبية بين عزو الأحداث الإيجابية للذات والاكتئاب .وعلاقة ايجابية بين عزو الأحداث الإيجابية للآخرين والاكتئاب. .وعلاقة ايجابية بين عزو الأحداث السلبية للذات والاكتئاب . .وعلاقة سلبية بين عزو الأحداث السلبية للآخرين والاكتئاب .

وفى دراسة طولية لنولن وآخرون (Nolen et al , 1982 , 1986) تتبعوا فيها تطور أسلوب تعليل الأحداث لدى الأطفال وديمومة نزعات العجز لمدة خمس سنوات متعاقبة

، تبين أن أعراض العجز تظهر على الأطفال المكتئبين أكثر مما تظهر على الأطفال غير المكتئبين ، وفى المجالين الأكاديمي والاجتماعي على حد سواء ، وإضافة إلى ذلك فقد ظهر أن أسلوب تفسير الأحداث يسوء مع مرور الوقت لدى الأطفال المكتئبين ، ويستمر تشاؤمهم تبعا لذلك

كما لوحظ أن الأطفال المكتئبين يتحيزون فى معالجتهم المعرفية للمعلومات المتصلة بالذات لينتهوا إلى استنتاجات تقلل من قدر الذات فى الغالب (Garber , Quinggle & Shanley , 1990) ، وفى ذلك وجد هامين Hammen , 1988 أن الأطفال المكتئبين الذين لديهم مفاهيم ذات سلبية يصبحون أكثر اكتئابا من الأطفال الذين لديهم مفاهيم ذات إيجابية ، حتى بعد أن يجرى العزل الإحصائي للفروق الأولية فى الاكتئاب . فالمكتئبون يدركون أن الأحداث السلبية تحدث لأسباب خارجية عن تحكمهم Uncontrollable ، وناتجة عن أسباب ذاتية Internal ، ويستمر حدوثها فى مواقف ثابتة Stable، وتؤثر فى العديد من المجالات الموجودة فى حياة الفرد Global وتدرك الأسباب الإيجابية بأسباب خارجة عن تحكمهم أيضاً ، ويعتبرون الأحداث الإيجابية على أنها أحداث تحدث بسبب عوامل خارجية وغير ثابتة وغير شاملة .

وتبين أيضاً أن أسلوب العزو يمكن أن يساهم فى التعرف على من كان يعانى من الاكتئاب فى الماضي (lloy & Clements , 1992)وعمن سيصبح مكتئبا فى المستقبل إذا تعرض للأحداث السالبة ، ويساعد فى التنبؤ بمن سيتحسن إذا تعرض لأحداث إيجابية (Seligman , 1998)، ويؤكد سويني وآخرون (, Sweeney Anderson & Bailey 991- 974: 986) في تحليلهم لـ (١٠٤) دراسة أجريت على ١٥٠٠ مفحوص صدق العلاقة بين عزو الأحداث السيئة إلى أسباب ذاتية وثابتة وشاملة وعزو الأحداث الإيجابية إلى أسباب خارجية وغير ثابتة ومحدودة والاكتئاب ، ويوضح الجدول التالى تفصيل هذه الدراسة :

	الأحداث الإيجابية				الأحداث السلبية			
	الذاتية	الثبات	الشمولية	الدرجة الكلية	الذاتية	الثبات	الشمولية	الدرجة الكلية
عدد الدراسات	٩	٧٥	٦١	٤٢	٥٤	٤٣	٣٣	٣٠
حجم التأثير	٠.٣٦	٠,٣٤	٠,٣٧	٠,٤٤	٠,٣٦-	٠,٢٥-	٠,٢٢-	٠,٢٦-
الدلالة	٠.٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١
السحب الإحصائي	١٢ ٧٧٩	١٠,٢٥٤	٩,٧٦٠	٦.٦٧٨	٥,١١٤	٢,٠٣٨	٢,٦٢	١,١٤٩

يتضح من هذا الجدول أن المكتئبين يعزون الأحداث السيئة إلى أسباب ذاتية وثابتة وشاملة مقارنة بالعاديين ، ويعزون أيضا الأحداث الإيجابية إلى أسباب خارجية وخاصة ومحدودة مقارنة بالعاديين ٠أى أنهم يعتقدون أن إمكانياتهم الذاتية لا تساعدهم على النجاح بل هو راجع إلى عوامل خارجية . أي لا يتحقق إلا بسبب الآخرين أو الظروف . وعدم ثبات الأسباب يشير إلى أنهم يعتقدون أن النجاح وليد الصدفة وغير مضمون مهما بدلوا من جهد ، وأما فيما يتعلق بالبعد الثالث وهو الشمولية فهم أكثر اعتقادا من غيرهم أن الأسباب التى أدت الى نجاحهم أو إلى الأحداث السارة التي صادفوها قاصرة فقط على المواقف التي ظهرت فيها ولا تشمل آثارها جوانب أخرى من حياتهم لذا فهم اقل اقتناعاً من غيرهم بأنهم أشخاص ناجحين سعداء .

ومن ثم تدور فينومنولوجية المكتئب حول الفشل والنظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل واليأس وفقدان الأمل ، ويجد الفرد نفسه مسئولا عن فشله ، ويكون اعتقاده العميق أنه مهما كانت اختياراته ، فغالبا ما ستكون خاطئة ، ويدعم هذا الاعتقاد رغبته فى تجنب اللوم إذا اتت الرياح بما لا تشتهى السفن ، وتكون النتيجة أن المكتئب لا يشعر بالعجز فحسب ، بل غالبا ما يكون كذلك فى الواقع ، ويكون أقل كفاية فى المواجهة الفعالة لمشكلات الانجازية أو الاجتماعية ،

ومن النماذج التي تساير نظرية العجز المتعلم فى تفسير الاكتئاب نموذج استهلال مرض The Onset والذي يرى أن عزو الشخص عما يواجهه من أحداث مؤلمة يرتبط بتقدير الذات وشموليه واستمرار الاكتئاب وما يتصل به من عيوب ونقد أما الثاني فهو

نموذج التهيؤ للمرض Vulnerability والذي يقرر بأن الأشخاص الذين اعتادوا أن يعزو عزواً داخليا وثابتا وشاملا عن الفشل هم أكثر الناس تهينا للاكتئاب عندما يواجهون أحداث غير سارة ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكلين التاليين :

نموذج استهلال المرض



ونموذج الشفاء Recovery والذي لا يهتم بالأسباب المؤدية إلى بداية التعرض للاكتئاب وإنما يشير إلى أنه عندما يتعرض الشخص للاكتئاب فإن عزوه هو الذي يساعده على تقدير درجة استمرار الحالة . ونموذج المواجهة Coping والذي يفيد بأن أسلوب العزو الذي يتسم بالعزو الداخلي والثابت والشامل للنجاح وبالعكس بالنسبة لمواقف الفشل، من شأنه أن يشجع على التحصين ضد الاكتئاب ، مهما كانت نوع الأحداث التي يواجهها الشخص (Brewin ,1985:298) .

٥-التحكم المدرك والاكتئاب

أشار روتر إلى أن الأفراد الذين يهيمنوا على مصائرهم ولديهم الشعور بالمسؤولية على ما يحدث لهم ، يتوجهون نحو الداخل Internal Orientation ويعتقدون فى التحكم الداخلي ، ويدركون أنهم يستطيعون تحديد ما سوف يحدث له ، وبالتالي التحكم والهيمنة على مصائرهم . بينما الأفراد الذين يعتقدون أنهم لا حول لهم ولا قوة ، وأن مصائرهم تحت رحمة القدر ،ويعتقدون أنهم لا يتمتعون بالمسؤولية الكاملة عما يحدث لهم ، يتوجهون نحو الخارج External orientation ويعتقدون فى التحكم الخارجي . ويدركون أنهم تحت رحمة القدر وليس لديهم الهيمنة على الأحداث التي يتعرضون لها .

ويمثل مفهوم التحكم المدرك بعداً من أبعاد الشخصية التى تؤثر فى الذات المدركة ، فذوى الوجهة الداخلية من التحكم يميلون إلى الاعتقاد بأنهم والأخرين معهم مسئولون عن نجاحهم أو فشلهم ، أما ذوى الوجهة الخارجية من التحكم فإنهم يميلون إلى تعليل النجاح والفشل بسبب الحظ والقدر والصدفة ، وعلى ذلك فإن ذوى الوجهة الداخلية من التحكم يشعرون بالفخر عقب كل نجاح يحققونه ويشعرون بالتقصير عقب كل فشل يلحق بهم (weiner , 1992:13) ولذلك ينظر الأفراد ذوى التحكم المدرك الداخلى إلى ذواتهم على أنهم يمتلكون المفاهيم الأساسية للنجاح فى أعمالهم ، ولهذا فإنهم ينسبون كلا من النجاح والفشل إلى ذواتهم (فاروق جبريل ، ١٩٩٠: ٨٨) بخلاف ما يقدمه ذوى الوجهة الخارجية للتحكم من تبريرات لنتائج اعمالهم ، ولذلك فالأفراد الذين لديهم القدرة على التأثير فيما يحدث لهم فى حياتهم يدركون تحكمهم الداخلى فى الأحداث ، ومن ثم فإذا أدرك الفرد أن قدراته ومعطياته الشخصية مهمة للنجاح فى أى موقف ، وأن نتائج الأحداث تنتج عن سلوكه الشخصى ، وأنه مسئول عن حدوثها فإنه يعتقد بقدرته على التحكم الداخلى ، أما إذا اعتقد بان القوى الخارجة هى السبب فى النتائج التى وصل إليها يكون لديه اعتقاد بالتحكم الخارجى (Dworetzky , 1985: 289)

ومن ثم فإن الفرق بين فردين أحدهما يعتقد فى التحكم الداخلى والأخر يعتقد فى التحكم الخارجى هو فرق فى درجة تحمل كل منهما للمسئولية الشخصية . فالفرد الذى يتحمل مسئولية أعماله وأفعاله ، يدرك ذاته بطريقة إيجابية ويدرك ذاته كما هى فى الواقع . أما الفرد الذى ينسب أعماله وأفعاله وما ينتج عنها من نتائج إلى قوى خارجة لا دخل له فيها وبعيدة عن ذاته ولا تمت له بصلة ، فإنه لا يتحمل مسئولية أعماله ، ولا يدرك ذاته الإدراك الصحيح ، وإنما ينظر إلى ذاته بطريقة سالبة ، وينظر إليها على أنها عاجزة أمام القوى الخارجة التى تفوق قواه الخاصة ، ومن ثم فإنه لا يشعر بالسعادة أو الرفاهية . لأن ذلك الشعور يحتاج منه ان يكون واثقاً بقدراته وقدرته على التحكم فى مجريات الأمور . وهو لا يمتلك تلك الأشياء (Gergen & Gergen , 1981 : 330) فضلا عن كيفيه وصول الفرد إلى أهدافه ، فإذا كان لدى الفرد اعتقادا بأنه يمكنه الوصول إلى أهدافه عن طريق تحكمه فيها . فيقال ان مثل ذلك الفرد يعتقد فى التحكم الداخلى ، أما

إذا كان الفرد يعتقد أن الوصول إلى هذه الأهداف يعتمد على الصدفة والحظ والآخرين فيقال أن مثل ذلك الفرد يعتقد فى التحكم الخارجى (Feist , 1985 : 460)

ويرتبط مفهوم التحكم المدرك أساسا بدرجة المسئولية التى يدرك الفرد أنه يمتلكها على أحداث حياته ، فالفرد ذو التحكم المدرك المرتفع يدرك أن أحداث الحياة ونتائجها تعتمد مباشرة على سلوكياته ، أو سماته الشخصية المميزة ، بينما يدرك الفرد ذو التحكم المدرك المنخفض أحداث الحياة على أنها لا تتوقف ولا تعتمد على سلوكياته ، بل على أنها تتحدد بعوامل خارجة عن إرادته مثل الحظ أو الصدفة أو تأثير الآخرين ، أو لعوامل غير معروفة .

وعلى الرغم من أن روتر قد افترض أن الأفراد على قطبي متصل من المتوقع أن يتصفوا بأشكال محددة من الاضطراب النفسي إلا أن ليفكورث رأى أن التحكم الخارجي المدرك ربما يكون سابقا لسلوك سوء التوافق ويمكن وصفهم بأنهم يعانون من نقص الثقة بالنفس . وعليه يمكن التوقع بأن الفرد ذوو التحكم الخارجي قلقا ومتوترا لأنه لا يستطيع أن يهيمن على مجريات حياته وتحكمه الأقدار ، بالإضافة إلى ذلك تنقصه القدرة على إشباع حاجاته النفسية التي حددها روتر مثل حاجته إلى الاعتراف والمكانة، والسيطرة والاستقلال ، والاعتماد على الآخرين ، والحب والعطف ، والراحة الجسمية ، ومن ثم يمكن التنبؤ بأن عدم إشباع الحاجات النفسية لدى الفرد تؤدى إلى مزيد من الاضطراب النفسي ، كاضطراب القلق ، والاستمرار في عدم إشباعها يقود الفرد إلى الاكتئاب ويصير ملوماً محسورا ، وتدعم العديد من الدراسات العلاقة بين أعراض الاكتئاب وإدراك أن النتائج والأحداث يتم التحكم فيها من خارج الفرد .

ولقد أكد روتر من خلال اقتراحه بوجود علاقة منحية بين التحكم والاضطراب النفسي وأثبتت البحوث بعد ذلك علاقة إدراك التحكم المدرك بالاضطراب النفسي ، حيث يميل الأفراد ذو التحكم المدرك المنخفض لإظهار درجات مرتفعة من الاضطراب النفسي . على سبيل المثال يرتبط النقص فى السلوك المنتظم ذاتيا والذي يصف أصحاب ذوى التحكم المدرك المنخفض بنقص قدرتهم على التقييم المناسب لسلوكهم ومن ثم عدم قدرتهم على استخدام طرق التعلم الذاتي بطريقة فعاله ، وبالتالى فان الأفراد الذين يدركون ان تحقيق

الأفعال تتوقف على الحظ أو القدر او الآخرين الأقوياء يكونون فى حالة من التوتر المستمر والذي يمهد إلى الشعور بالاكتئاب لأنه غير قادر على التنبؤ بأفعاله وسلوكياته بسبب التعقيد الكبير للقوى المحيطة به ٠ والاكتئاب يهدد كيانه من شئ غير واضح المعالم فى العالم الخارجي ، وغالبا ما يكون مرتبطا بالإحساس بعدم الأمن النفسي ، ومن ثم يصبح شاعر بالعجز على مواجهة المواقف المصيرية التى تحدد مسار مستقبله ، ويرجع عدم قدرته على التأثير فى الأمور إلى ضعف الثقة ، والتقليل من فاعلية الذات ، وغيرها من السمات النفسية السالبة

بالإضافة الى ذلك ، نجد أن الفرد الذي يدرك أن تحقيق الأفعال يعتمد كلية على الحظ أو القدر أو الاخرين الأقوياء . ويشعر بنقص الثقة فى النفس ، والشعور بعدم الكفاية ، وعدم القيمة لأنه لا يستطيع ان يحدد مصيره او يوجه مسار حياته كما يريد ويبغى ، كما يعتريه فتور الانفعال والانطواء والانسحاب والوحدة والانعزال والصمت ، والتشاؤم المفرط وخيبة الأمل ، أى فى النهاية يصبح عرضة للاكتئاب النفسي٠ ومن ثم نجد ان السمة المحورية لهذا الفرد هو الإحساس بالعجز النفسي ، لأنه لا حيلة له ولا قوة فى تحقيق ما يريد تحقيقه من قضايا مصيرية يصدده،ومن يراجع التراث السيكولوجي يجد الكثير من الدراسات والبحوث التى تناولت دراسة العلاقة بين التحكم المدرك ، والعجز المتعلم ، والاكتئاب ٠

ومن الدراسات التي تناولت علاقة التحكم المدرك بالاكتئاب دراستين قام بهما ايكن Aiken , 1982 هدفتا إلى توضيح العلاقة بين مركز التحكم (الداخلي – الخارجي) والاكتئاب على طلاب الجامعة ، وباستخدام مقياس روتر لمركز التحكم ، ومقياس بيك للاكتئاب كشفت نتائج الدراستين – كما هو متوقع – عن وجود ارتباط موجب دال بين الاكتئاب والاعتقاد فى التحكم الخارجي ٠

وقام فالين وفيليبس Valine & Phillips , 1984 بدراسة إدراك العجز perceived helplessness على عينة من الذكور من المرضى النفسيين ،وباستخدام قائمة مونى للمشكلات ، وقائمة التحكم المدرك لقياس العجز المدرك ، أسفرت النتائج عن انه كلما زاد إدراك المريض للعجز وعدم الأمل فى الشفاء زاد اعتقاده فى التحكم الخارجي والاكتئاب

ويذكر ويبر (Weber , 1996) أن المكتئبين يظهرون توجها عاما لرؤية النتائج على أنها بعيدة عن تحكمهم الشخصي، فهم يعتقدون أن لديهم القليل من التحكم على عناصر بيئتهم مقارنة بالعاديين . ويرى بعض الباحثين أن العلاقة بين الاكتئاب والتحكم الخارجي – أى إدراك الفرد للأحداث الإيجابية و/ أو السلبية بوصفها غير مرتبطة بسلوكياته ، وبالتالي فهي بعيدة عن تحكمه الشخصي – مما يشير إلى صعوبة التفرقة – من الناحية النظرية – بين مفهوم العجز المتعلم ومفهوم التحكم الخارجي، والذي يتصف أصحابه بالشك في دوافع الآخرين،وعدم الرضا ، وانخفاض قوة الأنا . والانشغال بالنقائص الموجودة في الذات . وعدم الإحساس بالأمن والطمأنينة . واللجوء إلى حيل الدفاع اللاسوية .

وبسبب أهمية العوامل المعرفية التى تستخدم فى تفسيرالاكتئاب فإن أحد النماذج التي تتناول هذا الموضوع تؤكد أن المكتئبين يميلون إلى إدراك الوقائع من حولهم على أنها لا يمكن ضبطها أو التحكم فيها (Seligman, 1975) ويذهب آخر إلى أن تفكير المكتئب يتصف بلوم الذات والاستخفاف بها،وإدراك عدم جدولها (Beck, 1976) ومن ثم فإن نموذج التشويه المعرفي ، ونموذج العجز المتعلم قد ساهما بأوصاف متعارضة للاكتئاب ، وظهرت العديد من الشواهد لتدعيم النموذجين ، مما يجعلنا نواجه ما يمكن تسميته بالتناقض الظاهري Paradox . وذلك لأنه من غير المنطقي أن يلوم الفرد نفسه على أحداث تدل أنها غير قابلة لضبطه وتحكمه (Abramson & Sackeim , 1977) .

وبالتالي فإن حالات الاضطراب كالاكتئاب تلازم توقعات أو أحداث سلبية للأفراد ، مما يجعلهم يعتقدون أنه لن يكون بمقدورهم تجنب حدوث هذه الأحداث ، فعندما يتوقع الشخص أن شيئا ما سيحدث ولن يكون بإمكانه تغييره أو تغيير نتائجه يبرز الاكتئاب كمجموعة من الاستجابات المصاحبة لهذه التوقعات ، ويفسر هذا التصور انخفاض مستوى الدافعية ، وانخفاض السلوك النشط/الايجابي عند حل المشكلة كخاصية رئيسية من خصائص الاكتئاب مما يؤكد أن ذوى التحكم الخارجي يرون أن التدعيمات لا تعتمد على سلوكهم ويتصرفون بناء على ذلك ويكونون أكثر ميلا للاكتئاب ، وتؤكد أعمال سيلجمان وجود علاقة بين التحكم الخارجي والاكتئاب من خلال مفهوم العجز المتعلم ، حيث يرتبط العجز المتعلم بالاكتئاب فى العديد من الدراسات لدرجة أن العديد من الباحثين أكدوا أنه من الصعب

التفرقة بين مفهوم العجز المتعلم والاعتقاد فى التحكم الخارجى (Molinari &Khanna , 1981 : 314-315)

ويؤكد تيرى terry , 1976 على خصائص الفرد اليائس والعاجز ذوى وجهة الضبط الخارجية ، بأنه يتسم بعدم التركيز فى أدائه للمهام المعرفية حيث يظهر ذلك من خلال أدائه المنخفض على الاختبارات التحصيلية ، وجاءت دراسة طلعت منصور (١٩٧٥) وتيهان وكويك (tehan & kulick , 1978) حيث يتميز الفرد المتفوق دراسياً بنظرة تفاؤلية تجاه المستقبل ، فى مقابل النظرة المحدودة (السالبة)التى يتصف الفرد منخفض التحصيل الدراسى .

وطلب جاربر وهولون (Garber & Hollon , 1980 : 56) من المكتئبين استنتاج توقع النجاح فى المستقبل فى موقف يعتمد على المهارة ، أظهر المكتئبون تغيرات طفيفة فى التوقع الخاص بالأفعال التي تعتمد على المهارة،وتقترح هذه النتائج أن المكتئبين يعتقدون أنهم تنقصهم القدرة بالنسبة للمهمة التى تعتمد على المهارة ، وفى نفس الوقت يعتقدون أن الآخرين يمتلكونها (تحكم خارجى)

وفى هذا الخصوص قدم ويز وآخرون (Weisz et al , 1989) نموذجاً يؤكد فيه علاقة المستويات المنخفضة من الاقتران المدرك بين النتيجة والاستجابة ، بمعارف الاكتئاب التي تدور حول طبيعة العالم (العالم غير عادل ، ولا يستطيعون الأفراد الحصول على ما يرغبونه) ، وترتبط فيه المستويات المنخفضة من الكفاءة المدركة بأفكار الاكتئاب التي تتضمن لوم الذات، ونقص تقدير الذات (أنا غير جيد على الإطلاق ، أنا السبب فى فشلي)، كما تؤدى اختلاف المعتقدات داخل هذا النموذج إلى أساليب علاجية مختلفة ، على سبيل المثال قد يحتوى الاكتئاب على إدراك الفرد أنه منخفض الكفاءة ، ولعلاج ذلك يلزم التأكيد على بناء المهارة ، أو تعديل إدراك الذات (إذا كان هذا الإدراك صادقاً) وللتحدث مع الذات (إذا كان هذه الإدراك يفرط فى الحط من الذات Self - Deprecating ، وقد يكون الاكتئاب على هيئة عدم إدراك الأحداث الهامة فى بيئة الفرد ، ولعلاج ذلك يجب التركيز على تغيير البيئة (إذا كان هذا الإدراك صادقاً) أو تعديل المعارف السلبية حول البيئة (إذا كان هذا الإدراك غير صحيحاً)

وتؤكد دراسات هذا النموذج أن إدراك الفرد للاكتئاب يعتمد على اعتقاده حول كفاءته الشخصية،واقتران النتائج بالاستجابة ، وتحتوى عينات هذه الدراسات على مرضى نفسيين كلينيكيين، ومرضى نفسيين غير كلينيكيين، وأفراد عاديين (Weisz et al , 1987, 1989 1993,) وأكدت هذه الدراسات أن أعراض الاكتئاب ترتبط بكل من الكفاءة المدركة والتحكم المدرك

وفى ضوء ذلك أيضاً أظهرت الدراسات العديدة أن خبرات الاكتئاب ترتبط إيجابيا بلوم الذات عن النتائج السلبية ، والإدراك السلبي للذات ، وكذلك نقص تقدير الذات (Halay et al , 1985; Robins , Garber &Hillsman , 1995) والرؤية السالبة للذات والعالم والمستقبل ، وذلك باستخدام قائمة الثالوث المعرفي لبيك (Stark , et al , 1992 ; Stark , Schmidt & Joiner , 1996)،والعجز المتعلم المعرفى (الفرحاتى السيد ، ٢٠٠٢) والنظرة السلبية للعالم (Gotlib et al , 1983) ونقص الكفاءة المدركة (Cole et al , 1999) والعجز المدرك المتعلق بالمستقبل (Kazdin et al , 1985) ٠ وفى دراسة بتحليل المسار على طلاب الجامعة أظهرت نتائجها أن خبرات الاكتئاب ترتبط بدلالة بإرجاع النتائج السلبية إلى أسباب ثابتة وداخلية وشاملة (مثل القدرة) وإرجاع النتائج الإيجابية إلى أسباب خارجية وغير ثابتة ومحدودة مثل سهولة المهمة (Gladstone & Kaslow , 1995) وتساعد هذه النتائج فى فهم المعارف المرتبطة بالاكتئاب ٠وتؤكد كل منها وبطريقة غير مباشرة على إمكانية ارتباط خبرات الاكتئاب بعوامل معرفية معينة مثل تشوه المعرفة ، أسلوب العزو السلبي ، ونقص الكفاءة المدركة ٠

كما يتميز أصحاب التحكم الداخلى بأنهم أكثر تكيفاً ، فضلا عن أن أصحاب التحكم الخارجى يتسمون بمجموعة من متغيرات السلوك والاتجاهات وطرق التفكير التى لا تساعد على التكيف السوى ، فهم قلقون إلى حدما ، وأقل ثقة ، وأكثر شكاً فى الأخرين ، ويفتقدون الثقة فى النفس والاستبصار ، ويحتاجون إلى الاستحسان الاجتماعى بشكل متطرف ، ويميلون إلى استخدام ميكانزمات الدفاع بدرجة كبيرة مقارنة بأصحاب التحكم الداخلى (فى فاروق جبريل ، ١٩٩٠: ٩٧)

فالطالب الذى يعتقد أن لديه قدرة مرتفعة على التحكم فى مصادر التهديد المحتملة Potential Threats لا يكون أنماط مثيرة للقلق ، فى حين أن الطالب الذى يعتد أن لديه قدرة منخفضة فى التحكم فى هذه التهديدات ينتابه درجة مرتفعة من الإحساس بالقلق ، ويركز تفكيره حول عجزه عن التوافق ، ويدرك أن العديد من جوانب بيئته مشحونة بالمخاطر التى نادراً أن تحدث .

ويشير كل من كنت وجيونس (kent & gibbons , 1987) إلى أن المصدر الرئيسى للأسى وضعف القدرة على التوافق مع متطلبات البيئة هو إدراك عدم الفعالية فى التحكم فى هذه المهددات وليس مجرد تكرارها ، ويولد هذا الإدراك الشعور بالاكتئاب والقلق للأسباب الآتية :

١- عدم تحقيق الفرد ما يطمح إليه .
٢- الإحساس الضعيف بالقدرة على تكوين علاقات اجتماعية .
٣- عدم القدرة على التحكم فى التفكير الاكتئابى

ومن ناحية أخرى وجدت مفاهيم روتر تطبيقا لها فى مجال علم النفس الإكلينيكي ، فهو يرى – بصورة عامة – أن الأفراد غير المتوافقين يتميزون بانخفاض حرية الحركة وارتفاع قيمة الحاجة لديهم . وهم يعتقدون أنهم غير قادرين على الحصول على الإشباعات التى يرغبونها من خلال محاولاتهم الخاصة . لذلك نراهم – بدلا من العمل بواقعية لتحقيق أهدافهم – يبحثون عن الحصول عليها من خلال التخيل ، أو التصرف بطريقة تجنبهم الفشل ، أو بطريقة خفض الجهد ، بسبب إدراك عدم جدواه فى التأثير على جلب الحاجة لهم ، على سبيل المثال مشكلة الإدمان Addiction ، أو تشرد الأحداث ينظر إليها على أنها مرتبطة بتناقض بين قيم حاجة الفرد للاعتراف وحريته فى التحرك لتحقيقها ، وعدم حرية الحركة قد تكون نتيجة لنقص فى المعرفة أو القدرة على تطوير سلوكيات ضرورية لتحقيق الأهداف . والفرد المعوق قد تكون لديه توقعات منخفضة بسبب عجزه فى تعلم المهارات الأساسية . والحرية المنخفضة للحركة قد تنشأ من طبيعة الهدف نفسه، فإذا كان الهدف غير اجتماعي أو ضد المجتمع ، فالسلوك المتبع لتحقيق الهدف معناه دعوة مفتوحة للعقاب . وقد ينشأ توقع الفشل من التعميم الخاطئ لخبرات الإحباط ، فالطفل

المشلول الذى تمنعه هذه الإعاقة من المشاركة فى المسابقات الرياضية قد يعنى بأن الآخرين لا يحبونه ، والأفراد الذين يتلقون عقاباً شديداً كأطفال يعممون من تلك الخبرات على حاضرهم ،والأفراد غير المتوافقين غالبا يطبقون التوقعات والسلوكيات من موقف لأخر وبطريقة غير مناسبة،ويميلون للبحث عن مكافآت عاجلة، ويؤكدون على إشباع حاجاتهم على حساب الآخرين ،والأفراد غير المتوافقين غير - مدركين- دائما - للشخصية الانهزامية فى تصرفاتهم ولإمكانياتهم الواقعية التى تحقق النجاح (جمعة يوسف ، ٢٠٠١ : ٩٣ ، انجلر ، بدون ، ٣٩٣)

نظرية اكتئاب اليأس Hopelessness Depression Theory

يمكن توضيح مصداقية النموذج المعدل للعجز المتعلم عن طريق نظرية اكتئاب اليأس Hopelessness Depression حيث استحوذت هذه النظرية على اهتمام العديد من الباحثين والدارسين ، وأوجدت قدر لا بأس به من الأعمال التجريبية والنظرية فى هذا المجال ، وفى إطار تقديمنا لهذه النظرية فإننا سوف نصل إلى نتيجة مدهشة للغاية ألا وهى أن استراتيجيات البحوث المختلفة على مدى الحقبة الماضية لم تستطع إمدادنا باختبارات كافية ومناسبة للافتراضات الأساسية لهذه النظرية ، والأكثر من ذلك خداع الباحثون بشكل خطير في رؤية صدق هذه النظرية ، حيث اعتمدوا على صدق واتساق النتائج التي تم الحصول عليها ، وذلك لتقييم صدق هذه النظرية

وطبقا لهذه النظرية فإن الاكتئاب لا يعتمد على الاعتقاد بأن هناك نقصا فى السيطرة على الأحداث فحسب ، وإنما الاعتقاد بأن الأحداث السلبية سوف تستمر أو تعود مرة أخرى ، وعندما يتمسك الفرد بهذين النوعين من التوقعات أو الاعتقادات ، يشعر باليأس ويصبح اليأس - بالتالي - السبب المباشر للاكتئاب (Abramson et al , 1989) ويرى هؤلاء المنظرون أن هذه التوقعات السلبية تنبثق من أساليب العزو والاستنتاجات inference عندما يتعامل الناس مع أحداث الحياة الضاغطة (Alloy et al , 1996 : 251)

وعندما يتم عرض هذه النظرية سيكون من المفيد أن نميز بين ثلاثة مفاهيم أساسية ترتبط بأسباب حدوث اليأس وهى أسباب ضرورية ،وأسباب كافية ، وأسباب مساعدة ،

حيث تشير الأسباب الضرورية Necessary Causes إلى العوامل المنطقية التى يجب أن توجد لكى تكون أعراض اليأس أكثر وضوحا ، وتشير الأسباب الكافية Sufficient Causes إلى العوامل المنطقية التى فى حالة ظهورها فإنها تؤكد ظهور مجموعة من أعراض اليأس، أما الأسباب المساعدة Contributory causes فتشير إلى العوامل المنطقية ، والتي تساعد فى زيادة احتمالية حدوث هذه الأعراض ، ومع ذلك فهى ليست ضرورية أو كافية للتعبير عن هذه الأعراض ، وعلاوة على ذلك يمكن تمييز أسباب حدوث أعراض اليأس طبقا للعلاقات التتابعية Sequential الخاصة بحدوث هذه الأعراض حيث يمكن تقسيمها إلى أسباب بعيدة Distal Causes وهى أسباب تعمل مبكرا فى التتابع المنطقي لحدوث هذه الأعراض ، وأسباب قريبة Proximal وهى أسباب تعمل متأخرة فى المسار السببي ، وقد تحدث قبل أو أثناء حدوث أعراض الاضطراب .

وفى ارتباط نظرية اليأس بالعجز المتعلم نجد أنها تعرف اليأس Hopelessness بأنه توقع الفرد لعدم حدوث النتائج المرغوبة بشدة أو توقع حدوث النتائج المؤلمة ، ولا دخل لاستجابة الفرد فى تغيير احتمال حدوث هذه النتائج"أي التوقع السلبي للنتائج Alloy , et (al ,1988:6)

وفى هذا الصدد يذكر الباحثون أن الشعور باليأس يتماثل مع العجز المتعلم كونه قرين التوقع السالب والبعد عن الأمل ، وضعف المشاركة الاجتماعية مع الآخرين ، بالإضافة إلى أنه مناظر للحياة بدون معنى ، ويزيد من فرصة الفرد فى ارتكاب الجرائم ، والإقدام على الانتحار ، كما أنه حالة نفسية مباشرة لأعراض الاكتئاب والتى من شأنها أن تجعل الفرد معتمداً فى استدلالاته واستنتاجاته على الأحداث السلبية فى الحياة (Stotland , 1976)

ويضيف ميللر وسيلجمان(miller & Seligman , 1983) أن الشعور باليأس يتمثل فى عدم التفاؤل ، والتوجه المحدود نحو المستقبل ، وبكلمات أخرى عدم الرغبة فى التفوق واتمام المهام الصعبة ، وأيضاً عدم الرغبة فى بلوغ معايير التفوق على الآخرين ، وانعدام روح التحدى والمنافسة .

وعند مقارنة نظرية اليأس بنظرية العجز المتعلم ، فإن نظرية العجز المتعلم تؤكد على أن أحد أسباب العجز إدراك وتوقع عدم استطاعة الفرد التحكم فى النتائج ٠ وبالمقابل فأن نظرية اليأس تؤكد على أن التوقع والنقص فى التحكم المدرك منبئات للاكتئاب

فالمكتئب يعانى من الشعور باليأس ، وذلك لأنه يعيش توقعات مؤداها أن مستقبله لم يعد واضحا،وأن مساعدة الآخرين لم تعد ذات جدوى بالنسبة له ٠ وفى هذا أشار ستاتلاند Statland , 1976 أن نسبة تزيد عن ٧٨% من مرضى الاكتئاب يشعرون بدرجة من اليأس ، وغالبا ما يظهرون بأسهم فى صورة من التوجه غير المتفائل نحو ذواتهم ومستقبلهم ، وأضاف شارما Sharma , 1981 أن اعتقاد الفرد المكتئب بعدم كفاءة خطط عمله الحالية فى إنجاز أهدافه المستقبلية يعتبر مؤشرا لمعرفة حالة اليأس لديه ، ويرى ستيفان وآخرين Stephan , 1985 أن الاكتئاب المرتفع هو العتبة الفارقة التى عندها يبدأ الشعور باليأس (نهاد عطية ، ١٩٩٥: ١٥-١٧) ٠

وفى هذا الصدد يوضح كروكر وآخرون Crocker et al , 1985 أن من خصائص اليائس المزاج الاكتئابى ، والعزوف عن الحياة ووجود أفكار انتحارية لديه بالإضافة إلى أنه لا يسعى إلى الإتقان ، فهو حين يضع أهدافه لا يدرس مدى ملاءمتها للواقع الذي يعيشه ، ولا يتحسب معوقات إنجازها

فاليائسون غالبا ما يقيمون أنفسهم بالسلبية ، ويظهرون نوعا من التغذية الراجعية التى تؤثر على ردود أفعالهم ، تجاه ما كلفوا به من مهام ، فغالبا ما يتوقعون الفشل ، كما يميلون إلى الانسحاب والسلبية فى معظم مواقف حياتهم الشخصية والاجتماعية ، ويضيف ميشيل Michael , 1984 أن اليائسين ذوى تقدير الذات المنخفض يميلون إلى إظهار توجههم المحدود غير المتفائل تجاه مستقبلهم وذواتهم فى صورة عدم الثقة بالنفس والسلوك الانسحابى الذي يغلب عليه طابع العجز ، وغالبا ما يميلون إلى تعميم النتائج السلبية بالنسبة لكل ما يكلفون به من مهام ٠

وقدم سيلجمان مفهوم تعميم اليأس Generalized Hopelessness والذي يعرف على أنه عند تعرض الفرد لأحداث سلبية يتوقع عجزه فإن هذا العجز يتعمم عبر مواقف حياته ، ومفهوم حدودية التشاؤم Circumscribed Pessimism والذي يعنى أنه

عندما يتعرض الفرد لأحداث سلبية ويتوقع عجزه تجاهها فإن هذا العجز يقتصر على موقف معين أو مجال محدد ، ويفترض أن حالات تعميم اليأس تنتج أعراضا مؤلمة لليأس ، بينما حدودية التشاؤم من المحتمل أن تنتج اقل الأعراض ألما لليأس. , Seligman (1998:17-19,)

كما تتفق نظرية اليأس مع النموذج المعدل للعجز المتعلم على أن العزو الذى يعزو به الأفراد الأحداث السلبية يعتبر من أهم العوامل التى تساهم فى حدوث أو تطور اليأس ، حيث تؤكد هذه النظرية على بعدين للعزو لفهم كيف تسهم الأحداث الحياتية السلبية المدركة فى حدوث اليأس وهما : ١- ثبات العزو ٢- شمولية العزو

واختصاراً فاليأس يحدث بشكل أكثر عندما نعزو إدراكنا للأحداث السلبية إلى أسباب ثابتة أي طويلة الأناة Enduring وشاملة أي تؤثر فى العديد من النتائج الأخرى ، بالإضافة إلى ذلك فإن عزو الأحداث السلبية إلى أسباب داخلية وثابتة وشاملة يجعل اليأس مصحوبا بنقص فى تقدير الذات (Abramson , Metalsky &Alloy , 1989)

فالمكتئبون غالباً يلومون أنفسهم عن النتائج السيئة ويعزونها إلى أسباب داخلية وثابتة وشاملة . ويتساءل الباحثون (Abramson & Sacaim,1977:839) كيف يمكن أن يلوم الأفراد أنفسهم عن نتائج يعلمون جيداً أنهم لا يستطيعون التحكم فيها ، رغم أن الصيغة المعدلة والأصلية للعجز المتعلم لا توضح العلاقة بين العجز المتعلم وبين اللوم أو الإحساس بالذنب إلا أنها تزيل بوضوح أي تداخل بين اعتبار الفرد سبباً وبين اعتباره عاجزاً ، فالعاجزون الذين يعتقدون أن عجزهم شخصياً يعطون عزواً داخلياً لفشلهم ، والمكتئبون الذين يعتقدون أن عجزهم عاما يعطون عزواً خارجياً لفشلهم ، ويعتقد الفرد العاجز عجزا شخصياً أن السبب وراء فشله داخلي (أنا غبي) ولديه عموميات لعجزه (ليس فى استطاعتي ما يساعدني على النجاح)

وتحكم ريزلى (Rizley ,1978) فى حدوث النجاح والفشل للمكتئبين وغير المكتئبين فى أحد المهام المعرفية وبعد ذلك طلب منهم إعطاء عزو عن السبب ، فالمكتئبون أرجعوا فشلهم إلى عدم كفاءتهم (عامل داخلي وشامل وثابت) وأرجعوا نجاحهم إلى سهولة المهمة (عامل خارجي وخاص وثابت) بينما عزا غير المكتئبين فشلهم إلى صعوبة المهمة

(خارجي وخاص ومحدود) ونجاحهم إلى قدرتهم (داخلي وشامل وثابت) ومن ثم تتفق نتائج ريزلى مع نموذج العجز المتعلم ٠

ويفسر النموذج المعدل للعجز المتعلم الاكتئاب فى :

[١] قد يجعل أسلوب التفسير التشاؤمي غير المكتئبين يمتلكون مخاطر الاكتئاب مستقبلا

[٢] قد يجعل أسلوب التفسير التفاؤلي المكتئبين إلى أن يصبحوا أقل اكتئابا فى المستقبل

[٣] يرتبط تغيير أسلوب التفسير بتغيير الاكتئاب لدى المكتئبين وغير المكتئبين ٠

أى يفسر العجز المتعلم الاكتئاب على أنه ناتج عن خبرات متعلمة يكون الفرد فيها قد عجز عن تجنب الإجهاد فيلجأ إلى الاستسلام ، ويتسم سلوكه بالسلبية فى مواجهة الضغوط ، فعندما يواجه الشخص مواقف لا يتمكن فيها من تجنب الأذى أو الانسحاب من تلك المواقف المؤلمة يتكون لديه اعتقاد بأنه لن يستطيع أن يفعل شيئاً ولن يجد أى سبيل يجنبه الأذى ، فيلجأ إلى الاستسلام لهذا الأذي ويشعر بالاكتئاب ٠ بمعنى أن الناس عندما يواجهون ضغطا لا يستطيعون التحكم فيه أو التصرف إزاءه ، يصابون بالعجز ، أو استجابة العجز ، وهذا تماما ما يحدث فى الاكتئاب ، حيث يشعر المكتئبون بأنهم لا يستطيعون التحكم فيما يحدث لهم من أحداث مؤلمة ، وأنهم لا يستطيعون تغيير البيئة ٠

ولقد ربط سيلجمان ((Seligman ;1975 : 98-99) وجهات النظر القائلة بأن العجز سمة مميزة للمكتئب مع وجهة نظره فى العجز المتعلم (أنني أعتقد أنه إذا ربطنا وجهات النظر هذه مع جوهر الاكتئاب فإنها تمثل وحدة ، فالمريض المكتئب اعتقد أنه لا يستطيع السيطرة على مهام حياته ، فهو يعتقد أنه عاجز . وهناك من الأحداث المعجلة لذلك مثل عدم صلاحيته للدراسة ، وذلك يعنى لمثل هذا الشخص أنها تكرار لجهود عديمة الجدوى ، واستجاباته عاجزة على أن تفي بإشباع رغباته أي أنه فى الوقت الذي تكون المواقف المسببة للاكتئاب محققة ، فإن المريض يجد نفسه غير قادر على السيطرة على مظاهر حياته .

ويذكر سيلجمان (Seligman , 1998 : 35) أن النماذج النظرية التي عنيت بتحليل ظاهرة العجز المتعلم ، أكدت على وجود تماثل بين حالة العجز المتعلم وحالة الاكتئاب من

حيث أرضيتها المعرفية أو من حيث الشروط البيئية التي تستثير هاتين الحالتين ، وتتمثل الأرضية المعرفية فى منظومة المدركات والأفكار المتصلة بالذات كأسلوب العزو(أو تعليل الأحداث ، والتحكم الذاتي المدرك ، وتقدير الذات) ووجد أن الأفكار السلبية بشأن الذات ترتبط بالاكتئاب لدى الأطفال والراشدين ٠ وهناك أدلة موثقة على ارتباط الاكتئاب سلباً بالتحكم الذاتي المدرك ، أو بالاعتقاد بإمكانية التحكم بمجريات الأمور ،آي أنهم يعتقدون أن إمكانياتهم الذاتية لا تساعدهم على النجاح ، بل هو راجع إلى عوامل خارجية . أي لا يتحقق إلا بسبب الآخرين أو الظروف . وعدم ثبات الأسباب يشير إلى أنهم يعتقدون أن النجاح وليد الصدفة وغير مضمون مهما بذلوا من جهد ، وأما فيما يتعلق بالبعد الثالث وهو الشمولية فهم أكثر اعتقادا من غيرهم أن الأسباب التي أدت إلى نجاحهم قاصرة فقط على المواقف التي ظهرت فيها ولا تشمل آثارها جوانب أخرى من حياتهم ، لذا فهم أقل اقتناعاً من غيرهم بأنهم أشخاص ناجحين سعداء .

ويعرض روسنهان وسيلجمان (Rosenhan , &Seligman ,1989: 50) مقارنة بين العجز المتعلم والاكتئاب فى الجدول التالي:

البند	العجز المتعلم	الاكتئاب
الأعراض	١- السلبية ٢- صعوبة إعادة تعلم الشخص أن استجابته ذات فائدة ما ، أو يمكن أن تخلصه مما يواجهه من مشكلات ٣- خلل فى تقدير الذات ٤- إدراك الكائن أنه لا يستطيع التحكم فى البيئة ٥- الحزن – العدائية – القلق ٦ - تمثيلات معرفية مشوهة ٧- نقصان الوزن والشهية والشعور بالإنهاك ٨- الحيوان العاجز ربما يموت فى المواقف المؤلمة ٩- اعتقاد متعلم أن استجابته وأفعاله تحدث مستقلة تماما عن نتائج المواقف التي يواجهها الشخص أو التدعيم الذي يلقاه	١- السلبية ٢- الاتجاه المعرفي السلبي وإحساسه بعدم جدوى محاولاته أو أفعاله بصفة عامه للتغلب على المشكلات ٣- نقص فى تقدير الذات ٤- شعور بعدم القيمة والذنب ٥- الحزن – العدائية – القلق ٦- انخفاض الاهتمامات واللذة غالبا فى جميع الأنشطة ٧- نقصان الوزن وفقدان الشهية والشعور بالإنهاك ٨- أفكار للموت والانتحار ٩- اعتقاد معمم بعدم جدوى المحاولات أو بذل الجهد فى مواجهة المشكلات وأيضا فى مواقف النجاح والفشل
العلاج	١٠- تغيير الاعتقاد بجدوى وفائدة الاستجابة (أي العلاج المعرفي أو العقلاني أو أي طريقة معرفية)	١٠- العلاج المعرفي السلوكي أفضل

فعندما يصبح الفرد عاجزا فيما يتعلق ببعض الأحداث السيئة تظهر لديه مجموعة من أعراض الاكتئاب ، إذا استمرت هذه الأعراض لمدة أسبوع أو شهر نسميها اكتئاباً ، وإذا لم تظهر بسرعة نسميها مزاج سيء ، وإذا استمرت فترة طويلة من الحياة نعيد تسميتها اكتئاباً ، وإذا استطاع الفرد بعض الشيء أن يواجه Coping هذه الأحداث نسميها احتراقاً Burnout . لذلك عندما يستعصي على الفرد حل المشكلات يتوقع الفرد أن هذه الأسباب تمتد عبر الزمن والمواقف . ويكون الفرد بالتالي عرضة لمخاطر الاكتئاب بدلا من أن يكون محترقاً أو ذو مزاج سيئ (Peterson , Maier &Seligman , 1995: 186)

فالسمة الأساسية لذلك هى ميل الفرد لعزو فشله لذاته ، ومن ثم ينخفض تقديره لذاته ، وعندما يفشل ثانية تظهر عليه أعراض أخرى من الاكتئاب ، ومن ثم يمكن القول أن مفهوم أسلوب العزو لنظرية العجز المتعلم هو الفيصل فى إيجاد الفروق بين الأفراد عند تفسير الأحداث ويختص بالإجابة عن التساؤلات التالية :

لماذا تصبح بعض الأفراد عاجزة بعد تعرضها لمشكلات غير قابلة للحل ، والبعض الآخر لا يعجز ؟ (Dweck & Licht , 1980) ٠ أو لماذا تكتئب بعض الأفراد بعد الأحداث السيئة ، والبعض الأخر لا يكتئب ؟ ، فالنموذج المعدل للعجز المتعلم يؤكد أن الأشخاص الأكثر عرضة للاكتئاب هم الأشخاص الذين يفسرون المشكلات غير القابلة للحل أو الأحداث السيئة بلغة الذاتية والثبات والشمولية (الفرحاتي السيد ، ١٩٩٧ : ٨)

ومن ناحية أخرى يمدنا أسلوب تفسير الاكتئاب بإطار لمحتوى معين من التفكير " أنا غبي ، غير موهوب ، غير محبوب ، غير فعال ، عاجز عن التحكم " فإذا كان الفرد متوجها نحو الحالة (أى مجترا Ruminator) ولديه أسلوب تفسير اكتئابى سوف يشعر باستمرار أن النقص والعجز في ذاته ، وتشمل مواقف كثيرة من حياته ، وقد تستمر معه فى المستقبل ٠ أما إذا كان متوجها أيضا نحو الحالة (أى يحدث ذاته باستمرار لأن العجز كامن داخل ذاته) لكنه يمتلك أسلوب تفاؤلي فى التفكير ، وبالتالي تقل أسباب الاكتئاب لديه ،أي (ذلك حظي اليوم ، أو أنا الآن فى حالة مزاجية سيئة) ٠وإذا كان غير متوجها نحو الحالة أو غير مجتراً لكن أسلوبه فى التفكير اكتئابى ، وبالتالي لا يصبح مكتئب ولا يحدث ذاته عن عجزه وعدم قدرته على التحكم ، فالاجترار أو التوجه نحو الحالة يعتبر وسيط

معرفي بين أسلوب التفسير والاكتئاب . وبلغة بيك Beck الأفكار التلقائيـــة Automatic Thoughts ، أو التفكير التسلطي Obsessive Thinking الذي يقود الفرد إلـــى عـــزو الأحداث السيئة إلى أسباب ذاتية وشاملة وثابتة ، وتتسق هذه النتائج مـــع نتـــائج كـــامير Kammer , 1983 ، ودويـــك وليشـــت Dweck & Licht , 1980 حيـــث وجـــدوا ان المكتئبين ذوى العجز المتعلم لا يتسمون فقط بأسلوب التفسير الممهـــد للاكتئـــاب . لكـــنهم يتسمون بالتوجه نحو الحالة Rumination أى ليس فقط ما يقولون (أســـلوب عـــزو) ولكن كيف غالبا يقولون ذلك (توجه نحـــو الحالـــة)اجتـــرار (Peterson , Maier & Seligman , 1995 : 200- 201) .

كما أرجع سيلجمان Seligman , 1991 الاكتئاب الشائع بين الشباب فى الغرب إلـــى ما يسمى " التفسيرات اللاتواؤمية المساعدة على حدوث الاكتئاب " وهذه التفسيرات تـــؤدى إلى اليأس الذى ينبع من تزايد التفرد وانخفاض الترابط والالتزام الدينى والأسرى ، وعندما يواجه الشباب بالفشل أو الرفض فإنهم يرجعون حدوث المشكلات إلى مسئوليتهم الشخصية بسبب تمركزهم حول ذواتهم ، وعند هذه المرحلة لا يكون هناك أمل فى التراجع .

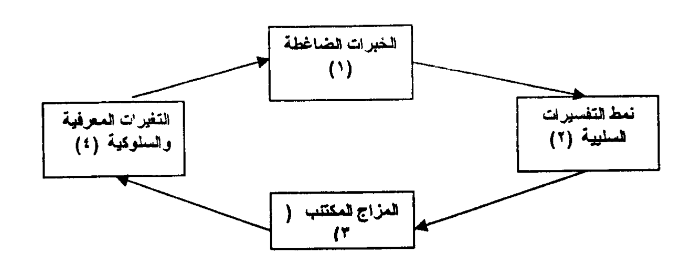
أما فى الثقافات الشرقية والتى تكون فيها العلاقات متشـــابكة والتعـــاون ســـائدا يكـــون الاكتئاب أقل شيوعا وأقل ارتباطا بالذنب ولوم الذات على الفشل المدرك ، ففى اليابان علـــى سبيل المثال يظهر المكتئبون الخجل بسبب تخليهم عن أسرهم وزمـــلاء العمـــل (David &Myers , 1996 : 431) كما أن الاكتئاب يحدث نتيجة للخبـــرات الضـــاغطة كالفقـــد والطلاق والرفض ...الخ ، وأيضا فإن الأفراد المعرضين للاكتئاب يســـتجيبون للأحـــداث السيئة بتمركزهم حول ذواتهم ، ويتأرجح تقديرهم لذواتهم بسرعة من خـــلال التشـــجيع أو التهديد .

وقد جمع مايرس شتات لغز الاكتئاب فيما يمكن أن نسميه بالدورة الخبيثـــة للاكتئـــاب (الشكل القادم) ويمكن أن نوجزها فى عدة نقاط هى :

١ - الأحداث الضاغطة تفسر من خلال :

٢ - تفسيرات تشاؤمية غير واقعية ٣- تؤدى إلى حالة من اليأس والاكتئاب

٤ - فتصبح عقبة فى طريق تفكير الفرد وأفعاله



الدورة الخبيثة للاكتئاب

وعلى الجانب المضيء نستطيع أن نكسر هذه الدورة الاكتئابية فى أى نقطة منها عن طريق التحرك أو الانتقال إلى بيئة مختلفة والكف عن لوم الذات والعزو السلبي ، وتغيير أو تعديل معارفنا المشوهة حول الذات والعالم والمستقبل ، وتحويل انتباهنا للخارج ، وليس إلى الداخل ، والانغماس فى أنشطة سارة إلى جانب الالتزام بسلوكيات سوية .

وبسبب المواصفات الخاصة للتهيؤ العزوى السالب ، فإن العوامل الضاغطة التي تتسق مع مجال العزو السلبي هى التي تتفاعل معا وتنتج اكتئاب اليأس . وفى غياب المجال الذى يطابق فية الضواغط السالبة فإن الأفراد الذين يظهرون نمط العزو الاكتئابى فى المجال المعطى ليسوا أكثر احتمالا لأن يتطور لديهم اكتئاب اليأس من أولئك الذين لا يظهرون هذا النمط من العزو ، وهكذا فإن أولئك الذين يبدون تهيؤاً أو استعداداً شخصياً يكونون حساسين على وجه الخصوص لاكتئاب اليأس عندما يضغطهم الفقد الشخصي أو الرفض أو الصراع ، وفى المقابل فإن الأفراد الموجهين إلى الإنجاز يكونون حساسين على وجه الخصوص لاكتئاب اليأس عندما يواجهون بالفشل المدرك أو الإحباط فى تحقيق الأهداف فى مجالات مثل العمل أو المدرسة أو الأمور المادية(Spangler et al 1993: 592 600)

الوقاية من العجز المتعلم فى ضوء تفسير الاكتئاب

لعل واحدة من أهم المساهمات التي أضافتها لنا نظرية العجز المتعلم هي الفكرة القائلة بأن العجز يتكون عندما يصل الكائن الحي إلى قناعة كاملة بأن سلوكه السابق الذي كان يمنحه القدرة على مواجهة الخبرات المؤلمة وحلها لم يعد الآن مجديا .أى أن الصلة المعتادة بين السلوك وما يؤدى إليه من نتائج قد أصبحت غير ممكنة .فهو لم يعد يجد

سلوكاً ملائما للحل ٠إن وجود علاقة بين السلوك والتدعيم ، اى عندما نعرف ما هو السلوك المطلوب للحصول على النتائج المرغوب فيها يمنحنا القدرة على التنبؤ بالسلوك المطلوب ، ومن ثم نكون أكثر تفاؤلا وقدرة على النشاط الإيجابي ٠ويتكون التشاؤم والعجز عندما يتعرض الكائن لخبرات منفرة ولا يكون فى مقدوره إيقافها ٠

واقترح سيلجمان فى تجاربه عن العجز المتعلم أن بالإمكان القيام ببعض الإجراءات السلوكية للوقاية في المستقبل من الاضطراب والإحساس السريع باليأس ٠ففى إحدى تجاربه على الحيوانات عرض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية التي كان بالإمكان تجنبها والهروب منها بيسر ، وذلك قبل أن يضعهم فى صندوق مكهرب لا يسمح بالهروب ، وبمقارنة هذه المجموعة التي تم تحصينها مسبقا بمجموعة أخرى من الكلاب وضعت مباشرة في البيئة المكهربة التي لا تسمح بالهروب ، تبينت له فروق شائقة من حيث الفائدة الإيجابية للوقاية ، حيث استطاعت المجموعة المحصنة أن تواصل محاولاتها فى الهروب من الوضع المنفر ، والانتقال على الجزء الآمن من الصندوق لأكثر من ٢٤ ساعة ٠أى أنها لم تتحول إلى اليأس بنفس السرعة التي تحولت إليه المجموعة الأخرى ٠كما كانت تستمر في الضغط على الحاجز الفاصل بين الصندوقين ، بالرغم من أنها كانت تعرف أن ذلك لن يوقف توجيه الصدمات الكهربائية إليها ٠أى أنها كانت لا تزال تحاول ممارسة بعض جوانب الضبط على البيئة المنفرة ٠

وفى تجربة مماثلة على الفئران تبين أن الفئران التي تعرضت فى البداية لصدمات كهربائية ، ولكن كان بإمكانها الهروب لم تظهر عليها أعراض العجز المتعلم على الإطلاق بعد وضعها فى بيئة لا تسمح لها بالهروب من الصدمات ٠ومن الطريف – فى تجربة أخرى – أن الفئران التى أمكن تحصينها وهى صغيرة ، وبتعريضها لصدمات كهربائية متكررة يمكن الهروب منها ، لم تصب بعد أن كبرت فى العمر ، وبعد وضعها فى بيئة مكهربة لا تسمح بالهروب لم تصب بالعجز المتعلم

واختبر سيلجمان ومائير (Seligman &Maier ,1967) أيضا الظروف التى تحد من ظهور استجابات العجز المتعلم حيث وجدا الباحثان أن الكلاب التى تلقت صدمات ممكن الهرب منها قبل أن يتلقون صدمات غير ممكن الهرب منها تحصين "

Immunization لم ينخفض أدائهم ، ولم تظهر عليهم أى استجابات تـدل علـى تعلـم العجز ، ووجد مائير وجير (Maier &Geer , 1968) أن إجبار الكائن الحي على التنقـل من جانب إلى جانب داخل الموقف التجريبي يكون لديهم اقتـران جديـد بـين اسـتجاباتهم وإنهاء الصدمة (علاج) Therapy وهذا يكون كافيا لمنع حدوث استجابات العجز المتعلم

وتبين بحوث سيلجمان Seligman , 1998 أن الاكتئاب لدى الطفل يعبر عن نفس هذه المعاني ، فالأطفال المكتئبون يكشفون عن قصـور شـديد فـى حـل المشـكلات العقليـة والاجتماعية بالرغم من أن ذكاءهم قد يكون مرتفعا ، ويعد مفهـوم " العجـز المكتسـب " خاصية رئيسية من خصائص الاكتئاب عند الإنسان العادي البالغ والطفـل حتـى الحيـوان ٠وفى إحدى تجاربه وضع كلبا فى صندوق مكهرب لا يمكنه الهرب منه ، فكان الكلب فـى البداية يظهر علامات الانزعاج بما فيها العواء والنشاط الشديد للهـرب مـن الصـندوق (وكأنه قد أصيب بحالة جزع وخوف مرضى) ولكنه عندما استمرت الصـدمات الكهربائيـة استسلم الكلب فى قاع الصندوق فى حالة يائسة ٠ومن الطريف أن الكلـب لـم يبـدى أى محاولة للهرب من هذا الموقف إلى صندوق مجاور حتى عندما أتيحت له الفرصة ٠كما أنه عزف عن تناول الطعام وأصابه الهزال ، وكأنه قد أصيب بحالة اكتئاب شديد ٠لقـد أثبـت المجرب هنا أن الاكتئاب يمكن أن يكون نتيجة مباشرة للعجز عن إيقاف الألم أو ضـبطه ، مما أدى إلى تقاعسه وعجزه عن التخلص من هذه البيئة المؤلمة ، حتى بعد أن تتوافر لـه الفرصة لتحقيق ذلك ، ولعلاج الاكتئاب المكتسب بهذه الطريقة يقترح سـيلجمان مفهـوم الأمل المتعلم الذى يمكن اكتسابه وفق خطة مماثلة ، ففى تجارب سيلجمان التى أشرنا إليها بدأت الكلاب تنشط فى الهرب من البيئة المؤلمة عندما قام المجـرب عمـدا بنقلهـا مـن الصناديق المكهربة إلى الصناديق الأخرى المجاورة عددا من المرات ٠وبعبارة أخرى فقـد تكون لديها الأمل من جديد من خلال محاولة الهرب وتجدد مصادر الأمل فى البيئة عنـدما تعمد المجرب نفسه تشجيعها على ذلك ٠

وتماشياً مع هذه النتيجة يمكن القول أن إصابة الطفل بالاكتئاب هى تعبيـر مباشـر عـن سلسلة من الأخطاء الاجتماعية فى حقه مما يجعله يتجه لتبنى أسلوب تعلم العجز فيعتريـه

التشاؤم ويلازمه فقدان الثقة فى النفس والعجز عن تطوير نفسه بالإمكانات المتوافرة لديه فعلا .

ويذكر لويسهون (lewisohn , 1975) أن العجز يحدث عندما تؤدى التعزيزات الاجتماعية إلى كف أو إطفاء الاستجابة من خلال نقص معدل اقتران الاستجابة بالنتيجة ، وعدم القدرة على الحصول على السعادة من البيئة الاجتماعية . وهى فى نفس الوقت سمات مميزة ومؤهلة للاكتئاب .وطبقا لذلك فإن علاج الاكتئاب يكمن فى انهماك الأفراد فى أنشطة سارة وتدريبهم على المهارات الاجتماعية .واكد بيجلاند وكراكر (Bigland& Craker , 1982) أن زيادة تشجيع الأفراد على الانهماك فى الأنشطة السارة وتشجيعهم على التفاعلات الاجتماعية يؤدى إلى خفض معدلات الاكتئاب ويؤخر بدايات الاكتئاب لديهم ، كما أكد زيس وأخرون (ziess et al , 1979) على دور إعادة البناء المعرفى فى التدريب على المهارات الاجتماعية لخفض الاكتئاب ، حيث إن انهماك الأفراد فى أنشطة وتفاعلات اجتماعية سارة تعمل على تعديل البناءات المعرفية المختلة ، وأضاف ويلسون (Wilson , 1982) أن تدريب الأفراد على اقتران الاستجابة بالنتيجة واستخدام التعزيز الذاتى وأداء الأعمال السارة تعتبر عوامل وقاية وخفض للاكتئاب .

وتحدد الدراسات أيضا أن الأفراد – مثل الحيوانات – يمكن تحصينها ضد العجز المتعلم من خلال تعريضهم لأحداث ممكن التحكم فيها وإكسابهم مفهوم الأمل المتعلم Learned hope (Thornton &Powell , 1974) وبالرغم من ذلك وجد جونيز وآخرون (Jones et al , 1977) وناشن وماسد (Nation &Massed ,1978) أن إجراءات التحصين ضد العجز المتعلم تكون فى جداول التعزيز ، ولاسيما التعزيز الجزئى للنجاح وإكساب الأفراد معطيات ومقومات التحكم فى الأحداث . ومغزى ذلك واضح أن التحصين المبكر من الاكتئاب لا يكون بالتعرض للخبرات المأساوية والضغوط العاصفة . ولا تكون الوقاية من الاكتئاب والاضطراب النفسي بعزل الشخص وحمايته تماما من التعرض للخبرات السيئة .ولكن بإتقان مهارة التعامل والتحكم والسيطرة على هذه الخبرات المؤلمة، لا بالحماية الكاملة من التعرض للضغوط ولا حتى بالاستهداف الأعزل لها .

فالصحة النفسية تتطلب ان نوجه اسلوب تنشئة الطفل إلى تنمية الثقة بإمكانياته ، وبمقدرته على التعامل مع صعوبات الحياة مبكرا ·ولن يتاح له ذلك إذا كان كل جهدنا موجها فقط نحو حمايته من التعرض للخبرة والتصادم . أو بأن نتولى نيابة عنه القيام بكل مسؤولياته ، وحل مشكلاته مع أصحابه وزملائه ، والاختيار له فى ملبسة وطعامه ، وراحته ، وأخذ القرارات له فى كل أموره الشخصية ·إن الأسلوب القائم على فكرة خلق مناخ خال تماما من التوتر والمسئولية أساسا عن تقديم الحماية الكاملة ، وليس الجهد الشخصي والمثابرة والمهارة التي يواجه بها الأمور يعتبر من وجهة النظر النفسية أسلوباً خاطئاً · فمثل هذا الأسلوب لا يساعد على تنمية القدرات النفسية والانفعالية الملائمة لمواجهة الضغوط والتعامل بكفاءة مع خبرات الحياة ·ولايقل سوءا عن هذا أن نعرض الطفل لخبرات وصعوبات (بحكم إننا نريد صقله) ونحن نعرف سلفا أن عمره ودرجة نضجه لا تسمحان له بالنجاح فيها ·فالطفل يحتاج إلى التعرض للتحديات التي تفرضها ضغوط الحياة وأزماتها ، ولكنه يحتاج منا فى نفس الوقت إلى أن نساعده على اكتساب المهارات الضرورية لمعالجة ما تثيره هذه الأزمات من توترات ومشكلات ·ويعتبر التعرف على هذه المهارات وإتقانها أحد الإنجازات المهمة التي تمنحها لنا الأساليب المعاصرة فى العلاج السلوكي لمعالجة الاكتئاب وغيره من أنواع الاضطراب ·

ومن الأساليب والممارسات التربوية التى تحصن الأفراد من العجز المتعلم مايلى :

[١] تنمية روح المغامرة وحب المخاطرة ، وتقبل احتمالية الصواب والخطأ ، لأن الحرص على الصواب وتجنب الخطأ يدفع الفرد إلى القيام بأي عمل خشية الوقوع فى الخطأ ، أو تجنبا للنقد أو العقاب ·

[٢] تنمية القدرة على حل المشاكل بدلا من الهروب منها أو تأجيلها ، أو تجنب المواقف المرتبطة بإثارتها ·ومساعدة الفرد على أن يجد حلا للمشكلة بدلا من أن يهرب منها ·

[٣] التدريب على اكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات من خلال مشكلات مناسبة لقدراته وإمكانياته · ومعرفة أن هناك طرقا بديلة للوصول إلى هذه الأهداف ·

[٤] تدريب الأفراد على إدراك ان كل موقف يختلف عن غيره من المواقف ·

[٥] التدرج فى تدريب الفرد على تحمل المسؤولية ، أى تعريض الفرد لمواقف تتدرج من السهل للصعب ، وبما يتناسب ومستوى نضجه وخبراته . حتى يستطيع التعامل معها ، وتتولد لديه مشاعر الثقة بالنفس ، وتنمو خبراته وقدراته . فالنجاح فى موقف يؤدى إلى النجاح فى مواقف أخرى ٠

[٦] تربية الفرد على تقبل نتائج أفعاله ومواجهة هذه النتائج دون خوف من الآثار المترتبة عليها ، أو التدخل من الكبار لتجنبها لأن الخوف أو التدخل يحول دون الشعور بتحمل المسؤولية ، ومن ثم فإن المطلوب فقط هو التوجيه والمتابعة لما يقوم به الفرد ، وعليه أن يتحمل تبعات أعماله ٠

[٧] إعطاء الفرد حرية الاختيار والتعبير عن نفسه فى المواقف المختلفة ، فالتمتع بالحرية من الشروط الضرورية لتحمل المسؤولية ٠

[٨] تشجيع الأفراد على الاستقلالية واتخاذ القرار بأنفسهم مما يجعلهم مؤمنين بامتلاكهم لقدرات النجاح – ولا يجعلهم يعتقدون أن حياتهم تعتمد على الحظ والصدفة والظروف الخارجية والتي لا تصنع نجاحاً ، وهو ما يؤكد عليه علماء العجز المتعلم ، حيث أن المناعة ضد العجز المتعلم هو إشعار الأفراد أن بإمكانهم التحكم فى النتائج والبيئة ، كما أن التدريب على إتقان هذه المهارة يجب أن يبدأ من الطفولة ٠

وعند التعامل مع الأطفال خصيصا يجب عمل مايلى :

[١] تخصيص دائما بعض الوقت لمناقشة الأطفال فى مخاوفهم دون سخرية منهم ، اجعلوهم يصلوا للحلول بأنفسهم حتى ولوكنت تعرفها ، تشجيعهم على التعبير عن الرأي والمشاعر أمامك ٠

[٢] لا تخشى من اتخاذ القرارات وتجنب التأجيل الدائم ، ارفض بوضوح وهدوء المتطلبات غير الواقعية ، ونفذ ما تعد به إذا كان ممكناً ٠

[٣] عدم مقارنة الطفل بالآخرين خاصة أخوته وزملائه ، ولكن يجب التركيز على إمكانيات وبقدرته الشخصية على تنمية نفسه ومواهبه

[٤] لا تذكر الطفل بأخطائه ونقاط ضعفه بصفة مستمرة ، ولكن ركز على ما أنجز الطفل ، وعلى ما حقق من تغير ، وشجعه على الاستمرار فى حياته

[٥] لا تستخدم مشاعر الذنب عند عقابه مثل : إنك تجرح مشاعرنا " إنك أنانى " " إن الله سيعاقبك على أفعالك " ، ولاكز على ما الذي أدى به إلى المشكلة ، وعلى إيجاد الحل الملائم مثل " إنك لم تفعل ذلك لتجرح مشاعرنا ولكنك تريد أن تحصل على اهتمامنا ، " ليس من عادتك الأنانية "

[٦] لا تحقر منه ومن إمكانياته ومن قدرته على حل مشكلاته مثل قولك له " هذا رأى طفل " " لا تتدخل فى مناقشة الكبار " ٠٠ ولكن أعطه بعض الوقت لسماع رأيه ، وناقشه دائما بموضوعية واحترام ٠

فشعور الطفل بتقدير الكبار من أفراد أسرته لما يفعل ينبه فيه خر ما عنده ، ويبعث لديه الحماس للقيام بخير ما يستطيع ، أنا إن لى الاستهانة والتحقير ، أو لاشاحة وعدم الاكتراث ، فلن يبعث ذلك إلا الشعور بالمرارة والعجز ، ذلك أن قدرات الطفل تتغذى بالتشجيع نولكنها تغمر وتموت بالتقريع والتثبيط والاهمال ، وما يعنى هذا ألا ينتقد الطفل أو يتراجع إذا أخطأ ،وألا يحفظ من التعرض للأخطار ، ولكن ما أبعد الفارق بين المراجعة فى رفق ، والوقاية فى هلع أو شجاعة فى إهمال وازدراء أو اللوم فى تحقير وعنف ٠

[٧] لا تركز على التبعية ،كقولك " حياتك من غيرنا صعبة " سرقتكم الحياة ونسيتمونا " بل شجع على الاستقلال واتخاذ بعض المجازفات ٠ احترم علاقاتهم الاجتماعية بأصدقائهم

[٨] لا تتصرف أمامهم تصرفات تدل على أنك عصبي وقلق عند مواجهة الأزمات ، مثل استخدام الحبوب المهدئة ، الشكاوى العضوية الدائمة ، التعبير بحزن لما لم تحققه فى حياتك ، وركز عند مواجهة الأزمات على استخدام أسلوب سليم قائم على مواجهة المشكلة والتفكير فى حلولها ، والعمل بنشاط لمواجهة أسباب العجز ٠

[٩] عدم التركيز على الكمال المطلق ، على سبيل المثال " يجب أن تكون أذكى من الجميع " وأشطر ، وأقوى أو أنبه من الكل ، وركز على ضرورة أن يكون الطفل مقتنعا فى داخله بإمكانياته ، وعلى مقدار ما يحصل عليه الطفل من رضا أو إشباع بالنشاطات اليومية التى يقوم بها ٠

[١٠] عدم الإكثار من الحديث عن المستقبل على سبيل المثال ، " ذاكر علشان تبقى دكتور أو مهندس أو غنى ٠٠٠الخ وركز على المتعة التى يجنيها الطفل من الشئ ذاته ن وعلى الأهداف القريبة مثل الشعور بالراحة ، والاستمتاع ، والاحترام الذى يخلقه النجاح ٠

[١١] عدم إثارة أهداف غير واقعية ، مثل " ستكون أشهر وأحسن طبيب ، ويجب التركيز على إثارة أهداف واقعية قصيرة المدى مثل " أعتقد أنك لو خصصت ١٥ دقيقة يوميا لمذاكرة الحساب سيرتفع تقديرك عما هو عليه ٠

[١٢] عدم التخويف المستمر من العالم ومن الخارج ، مثل " لا تتحدث مع الكبار " " لا تلعب لأنك ستعدى بالمرض " لا تنزل المياه لأنك لا تعرف السباحة " ، ويجب تشجيعه على المجازفات المحسوبة ، علمه السباحة بدلا من تخويفه من الماء ، اجعله يحيط نفسه بالملبس الملائم فى الأوقات الباردة ٠٠الخ

[١٣] عدم العقاب المستمر عند الخطأ ، وإذا كان لا بد من العقاب ، وضح السبب فيه ، وبين أيضا الطريقة الصحيحة للتصرف ، أو الفعل فى المستقبل ٠

[١٤] تعويد الطفل على الاعتذار والأسف للشخص الذى أساء اليه ، فالأطفال وإن كانوا منذ الصغر لا يدركون جيدا معنى التأسف والاعتذار ، إلا أن تكرار ذلك سوف يغيرهم فى المستقبل ، فتكرار جملة – أسف لأنى حطمت لعبة شقيقتى – تجعله يشعر بأنه قام بتصرف غير سليم ٠

الفصل الخامس

العجز المتعلم من منظور الصحة البدنية

‹ الفصل الخامس ›

العجز المتعلم من منظور الصحة البدنية

منذ ما يزيد على الألفي عام لاحظ المهتمون بصحة الإنسان وجود علاقة بين الحالة الانفعالية للإنسان وبين قابليته للأمراض الجسمية ، ففي حوالي عام ٢٠٠ قبل الميلاد أشار الطبيب الإغريقي جالينوس إلى أن احتمال إصابة المرأة الكئيبة بسرطان الصدر يفوق احتمال إصابة المرأة المتفائلة بالمرض نفسه، ومن الطبيعي على مستوى عامة الناس ربط الفرد بين ما يصيبه من أمراض وبين ما سبق وأن تعرض له من حوادث ، ومع ذلك فقد بقيت هذه الظاهرة الجديدة بالاهتمام خارج نطاق اهتمامات العاملين فى مجال العلوم النفسية والجسمية حتى الربع الأخير من القرن العشرين تقريباً .

وخلال هذه الفترة تمكن العديد من الباحثين من الكشف عن وجود علاقة بين الضغوط النفسية وبين بعض المتغيرات المتعلقة بالإنسان، وتعامله مع البيئة ابتداء بالأمراض المستعصية وانتهاءً بالأعراض البسيطة التي تعكر صفو حياته وبالتالي تحولت النظرة إلى علاقة الضغوط بالمرض من مجرد نظريات ساذجة إلى ظاهرة تستند على أسس أمبيريقية (ناصر المحارب، ١٩٩٣ : ٣٣٦)

ولاحظ انجل وشميل Engel & Shamale فى سبعينيات القرن العشرين أنه يسبق حدوث الكثير من الأمراض العضوية (كالقرحة المعدية والسرطان ...الخ) حالة نفسية عند الأفراد تميز بالإحساس بالخسارة والفقدان الذى لا يعوض ، كما لاحظا هذه الحالة عند ازدياد المرض ، وقد اعتبران هذا الوضع الانفعالى يمثل شرطاً أولياً لظهور الأعراض الجسدية أو النفسية أو استفحالها .

مشكلة العقل والجسد The Mind – Body Problem

لماذا تواجه إمكانية وجود علاقة بين الحياة العقلية والمرض الجسدي مقاومة شديدة ؟ يذكر سيلجمان أن الإجابة على هذا السؤال يعتريها بعض الصعوبات .

فكثيرا ما أكد ديكارت Descartes – الذي عاش فى القرن السابع عشر – أن هناك نوعين فقط من المادة فى هذا الكون ، وهما مادية وذهنية physical and mental ،

ولكن كيف يؤثران على بعضهما البعض ؟ يمكننا أن نلاحظ كيف تقوم كرة بلياردو بضرب أخرى وتجعلها تتحرك ، ولكن كيف تتسبب الإرادة وهى فعل ذهني وعقلي فى الحركة المادية ليدك ؟ كان لديكارت إجابته التى تتسم بالمراوغة حيث أجاب قائلا : إن العقل يتحكم فى الجسد من خلال الغدة الصنوبرية ، وهى أحد أعضاء المخ ، والتي لا تزال وظيفتها غير مفهومة بشكل جيد ۰ إلا أن إجابة ديكارت كانت خاطئة ، والعلماء والفلاسفة منذ ذلك الحين لم يكفوا عن محاولة تحديد الكيفية التى تؤثر بها المادة العقلية أو الذهنية على مثيلتها المادية ۰

كان ديكارت يؤمن بمبدأ الثنائية Dualist (نظرية تقول بأن ثمة مبدأين أساسيين لا ثالث لهما كالعقل والجسد يسودان) فكان يعتقد أن القوة الذهنية أو مادة العقل يمكن أن تؤثر على القوة الذهنية ، أو مادة العقل يمكن أن تؤثر على القوة المادية أو الجسدية ، وفى هذا الإطار كانت هناك مدرسة أخرى معاكسة لهذا الفكر ألا وهى التي تؤمن بالمذهب المادي (نظرية تقول بأن المادة هى الحقيقة الوحيدة ، وبأن الوجود ومظاهره وعملياته يمكن تفسيرها كمظاهر ، أو نتائج للمادة)

والحقيقة أن فكرة العقل والجسد يحددان معا الصحة والمرض تتضمن منطقياً نموذجاً نظرياً يسمى النموذج البيولوجى النفسى الاجتماعى piopsychococial model وهو يقوم على افتراض أساسى مؤداه أن الصحة النفسية والمرض نتيجة التفاعل بين العوامل البيولوجية والعوامل النفسية والعوامل الاجتماعية ، وأن العمليات الفسيولوجية تكمن وراء الظاهر النفسية والاجتماعية ، وأن العوامل البيئية الاجتماعية الثقافية والعوامل النمائية تؤثر فى العمليات العصبية والفسيولوجية ، وأن محاولة دراسة تلك التأثيرات كل على حدة تؤدى إلى إساءة فهم تلك الظواهر (Taylor, 1983)

ومن جملة هذا القول تأثير الحالات النفسية المباشر على الصحة ، فهناك على سبيل المثال ، الاكتئاب ، والأسى ، والتشاؤم كلها تؤثر سلبا على الصحة على المدى القريب والبعيد على حد سواء ، وبالإضافة إلى ذلك ، فلم يعد هناك أى غموض بشأن حدوث ذلك ۰ هناك العديد من الأحداث المترابطة التى تقع فى حياة الأفراد بشكل سيئ ، وينتج عنها تدهور الحالة الصحية لدى هؤلاء الأفراد ۰

تبدأ هذه السلسلة بمجموعة معينة من الأحداث السيئة كالخسارة والفشل والهزيمة ، وهى التى تجعل الفرد يشعر بنوع من اليأس أو العجز ٠- وكما شاهدنا من قبل – فإن كل شخص له استجابة تجاه مثل هذه الأحداث بنوع من العجز او اليأس ، على أقل تقدير ، وبالنسبة للأشخاص المصابين بالتشاؤم بسبب ما لديهم من أسلوب تشاؤمي لتفسير ظواهر الحياة ، فإنهم يصبحون مكتئبين ، ينتج الاكتئاب أعراضا نفسية وجسمانية تضر بكل من العقل والجسد معا ٠ ويتسبب ذلك فى ضعف نشاط الجهاز المناعي لدى الفرد المكتئب ، ولهذا السبب يصبح الجسم من وقت لأخر عرضة للتأثر بمسببات الأمراض التى تعد عوامل مساعدة للإصابة بالمرض الفعلي الذى يمكن لجهاز المناعة السليم أن يصده عن الجسم والعقل ، وعندما يتأثر جهاز المناعة بما يحدث من أعراض نفسية وجسمانية ، فإن مسببات المرض تقوى على مهاجمة كل من الجسم والعقل بصورة تسبب المرض بشكل لا يمكن مقاومته ، ولكن لحسن الحظ ، فإن هذه السلسلة المترابطة من المسببات والنتائج ليست من الغموض بشكل يجعل من المتعذر السيطرة عليها ، وإنما بالإمكان تحقيق كل من العلاج ، والوقاية عند كل نقطة من النقاط ٠(Seligman , 1998)

العوامل المهيأة للمرض Risk Factors For Illness

لماذا يعنى اعتبار العجز المتعلم عاملاً مهيئاً لضعف الصحة ؟ حيث يحتوى العجز المتعلم على ثلاثة مكونات أساسية:١- السلبيةPassivity ٢-عدم القدرة على التحكم Uncontrollability ٣- المعرفة Cognition ، وتكمن الإجابة على السؤال السابق في معرفة إسهام هذه العوامل مجتمعة ، أو كل على حدة – في ضعف واعتلال الصحة ، وبالرغم من ذلك أكدت الأبحاث العديدة– باستمرار– على أن أهم هذه العوامل هى المعرفة ، وبالتحديد علاقة أسلوب التفسير Explanatory Style بضعف الصحة البدنية ، أو الكيان الصحي للفرد ٠

السلبية Passivity

يحتوى العجز المتعلم على ركيزة أساسية ترتبط بالصحة البدنية هى السلبية ، حيث أن سلبية الفرد فى مواجهة المرض هى أساس تعاظم المرض ، وإضعافه معرفيا ،

واضطرابه انفعاليا ، فالسلبية – في هذه الأوقات – تؤدى بشكل قوى إلى ضعف الصحة أكثر من أى وقت مضى ٠ حيث درس علماء الصحة ثلاث مراحل رئيسية في مواجهة المرض ، فالمرحلة الأولى كانت متفاعلة بشدة مع الطبيعة ، حيث يمرض الشخص وفى الحال يتلقى علاجاً لهذا المرض ، أما المرحلة الثانية – فى المقام الأول- محاولة وقاية إصابة الناس بالمرض، وذلك بتعديل البيئة المادية وتقليل احتمالية العدوى بالميكروبات ،مُثل القضاء على المستنقعات التى تحتوى على بعوض الملاريا Malaria وأكوام القمامة التي تأوي الفئران والتى تحمل البراغيث حاملة مرض الطاعون ، وكذا غسل الجراحين لأيديهم قبل وبعد العمليات الجراحية .(Cohen, et al 1998)

وكانت هاتين المرحلتين هامتين وأساسيتين ، وما زالت السياسات المتخذة فيهما سارية حتى اليوم ، ولكننا الآن ندخل مرحلة ثالثة لمواجهة المرض – تختلف جزئياً عن سابقتها، ومن هذا المنطلق فإنه من المقدر أن تموت الناس من الأمراض ، أو بسبب الأمراض التي قد تؤثر بعض الشيء على أسلوب حياتهم، فالتدخين والخمور والمخدرات،وسوء التغذية وعدم ممارسة الرياضة تعتبر عوامل مهمة في زيادة أعداد وتنوع الأمراض.وبالتالي فإن المرحلة الثالثة من محاربة المرض تحاول أن تصل بالفرد إلى صحة جيدة، وتخلصه من عاداته الصحية السيئة ٠

ويلخص سيلجمان المرحلتين السابقتين فى قوله " بأن معظم الناس ترى أن الصحة البدنية تعد أمرا فيزيائيا خالصاً ، وأن التكوين الجسمانى والعادات الصحية ، والتجنب التام للجراثيم تتحكم فى الصحة البدنية ، ويدرك هؤلاء الناس أيضا ان التكوين الجسمانى يتأثر إلى أقصى الحدود بالجينات الوراثية ، رغم أنه من الممكن تقويته عن طريق العادات السليمة فى الأكل والممارسات الرياضية المفيدة ، ، وتجنب المأكولات التي تزيد من نسبة الكولسترول الضار بالجسم ، وكذلك عن طريق الخضوع لإجراء كشوفات طبية دورية على الجسم ، وأيضا عن طريق التقيد بربط أحزمة الأمان عند قيادة السيارات ، بإمكانك أن تتحاشى المرض بالخضوع للتطعيمات الوقائية وإتباع الإرشادات الصحية المفيدة ، والممارسات الجنسية غير الشرعية ، والابتعاد عن المصابين بنزلات البرد ، وبتنظيف الأسنان بالفرشة ثلاث مرات فى اليوم ٠٠ وما شاكل ذلك ٠ عندما يتدنى المستوى الصحي

لشخص ما ، فإن ذلك قد يكون بسبب ضعف تكوينه الجسدي ، أو بسبب إتباعه لعادات سيئة تضر بالصحة ، أو بسبب التعرض للجراثيم ٠

وتختلف تلك المرحلة عن المراحل الأخرى لأنه تسمح للفرد أن يكون إيجابيا فى الوقت الذي يجابه الأطباء الميكروبات ، وكذلك تغيير العاملون فى الصحة البيئية المادية، فالمرحلة الثالثة والتي يمكن أن نطلق عليها مرحلة تعزيز الصحة **Health promotion** تتطلب سلوكاً مختلفاً للفرد ، ولذلك يجب أن تشجع البرامج التليفزيونية والمدارس والجامعات وأماكن التجمعات، وأماكن العمل والأمة ككل الناس أن يسلكوا العادات والطرق الصحية الصحيحة فى حياتهم، وأن السلبية فى مواجهة هذه النصائح والتحذيرات **Exhortations** لا تكون عاملاً جوهرياً للصحة.

ومن ثم تعد صحتنا البدنية شيئا يمكننا التحكم فيه والسيطرة عليه تماما ، فعلى سبيل المثال يحدث ما يأتى :

- بالنسبة للطريقة التى نفكر بها وخاصة ما يتعلق ، بالصحة ، فإنها تغير صحتنا ٠
- يصاب المتفائلون بأمراض معرية أقل بكثير مما يصاب به المتشائمون ٠
- يتمتع المتفائلون بعادات صحية أفضل من تلك التى توجد لدى المتشائمين
- بإمكان الجهاز المناعي أن يقوم بأداء وظائفه بطريقة أفضل عندما نكون متفائلين
- تؤكد الأدلة والشواهد بأن المتفائلين يمكن أن يعيشوا مدة أطول من المتشائمين **(Seligman , 1998: 6)**

وتؤكد الأبحاث النظرية والميدانية – للإنسان والحيوان – على العلاقة القوية بين عدم القدرة على التحكم والمعرفة من ناحية والصحة البدنية من ناحية أخرى ، على سبيل المثال توضح الدراسات التى أجريت على الحيوانات كيف تغير الأحداث غير القابلة للتحكم فسيولوجية الكائن الحى، والتى تحتوى على طرق تجعله أثر تهيئاً للمرض ، وأكدته الدراسات التي أجريت على الإنسان على العلاقة بين الأسلوب التفسيري التشاؤمي **Pessimistic Explanatory Style** وضعف الصحة.

عدم القدرة على التحكم uncontrollability

توضح الدراسات العديدة التى أجريت على الإنسان والحيوان أن خبـرة الأحـداث غيـر القابلة للتحكم قد تؤدى إلى ضعف الصحة والموت المبكـر، ويجـب أن نلاحـظ أيضـاً أن الباحثين فى عدد من الحالات لم يوضحون أن عدم القدرة على التحكم تعتبر مـن الأسـباب المهيأة لاعتلال وضعف الصحة ، نحن نعرف أن الضغوط غالباً ما تكـون غيـر صـحية ، ونعرف أيضاً أن أحد محددات الضغوط هو النقص فى التحكم ، ولكن ما هو السـبب الـذى يجعل الضغوط تؤثر تأثيراً سلبياً على الصحة ؟

وللإجابة على هـذا السـؤال أرادت مـادلتون فيسـنتاينر Madelton Visintainer التحقق من هذه الظاهرة فى المعمل ، حيث يتوافر نسبيا الحبكـة التجريبيـة والمنهجيـة ، وكذلك فى محاولة منها لفهم كيف يمكن للتحكم أو العجز التأثير على صحة وسلامة ، بـل وحياة أى كائن حى ، حيث استخدمت الباحثة ثـلاث مجموعـات مـن الفئـران ، وقامـت بتعريض الأولى إلى صدمة خفيفة يسهل الهروب منها ، والثانية إلى صدمة خفيفة يستحيل الهروب منها ، أما المجموعة الثالثة فلم تتعرض لأي صدمة على الإطلاق – إلا أنهـا فـى اليوم السابق لتعريض مجموعة الفئران كهذه الصدمة قامت بزرع بعض خلايـا السـرقوم sarcoma (ورم خبيث ينشأ فى النسيج الضام) فى جنب أو خاصرة كـل فـأر ، وكـان الورم من نوع مهلك ومميت ، وقد قامت ماديلون بزراعة العدد المناسب من خلايا السرقوم بحيث فى ظل الظروف الطبيعية يرفض خمسون فى المائة من الفئران الورم وينجـو مـن الموت ، كانت هذه التجربة مصممة بعناية ، فكان هناك سيطرة كاملة على جميع الظـروف المادية وهى : مقدار ومدة الصدمة –النظام الغذائي ، إعاشة الفئران وحجم الورم ، وكـان الشئ الوحيد بين هذه المجموعات الثلاث هو الحالة النفسية التى كانت عليها ٠كانت إحدى المجموعات تعانى من الإحساس بالعجز ، بينما شعرت مجموعة أخرى بالتحكم والسيطرة ، أما المجموعة الثالثة فلم تتغير حالتها النفسية على الإطلاق ، فإذا اختلفت هذه المجموعات عن بعضها البعض فى القدرة على رفض الورم ، فبهذا تكون الحالة النفسية هى سبب هـذا الاختلاف ٠

وخلال شهر واحد توفى ٥٠% من الفئران التى لم تتلق أية صدمات ، ونسبة الـ ٥٠% الأخرى رفضت الورم ، وكانت هذه هى النسبة الطبيعية ، أما بالنسبة للفئران التى كان لها السيطرة على الصدمة من خلال الضغط على زر كان موجود فى الموقف التجريبي لإيقاف الصدمة ، فقد رفضت سبعين فى المائة منها الاستجابة للورم ، ولكن ٢٧% فقط من الفئران التى مرت بمشاعر العجز – تلك الفئران التى تعرضت لصدمة يستحيل الهروب منها – رفضت الاستجابة للورم ، وبهذا أصبحت ماديلون أول باحثة تنجح فى إثبات أن الحالة النفسية (الشعور بالعجز) يمكن أن تؤدى إلى الإصابة بالسرطان •

وفى نفس الخصوص قدم باحثين كنديين هما سكلار وانيسمان Sklar &Anisman بإجراء تجربة مماثلة ، حيث تم استخدام فئران صغيرة بدلا من الفئران الكبيرة التى استعانت بها " ماديلون " فى تجربتها ، وقامت بقياس معدل نمو الأورام بدلا من قياس على رفض الورم ، وأسفرت هذه التجربة عن نتائج مماثلة ، وهو أن العجز يؤدى إلى نمو أسرع فى الأورام •

ومن بين اكتشافات " ماديلون " الأخرى أنها وجدت أن الفئران التى تمر بخبرة التحكم والسيطرة فى مرحلة مبكرة يكون لديها حصانة ضد الأورام عندما تتقدم فى العمر ، ثم قامت بعد هذا بزراعة خلايا السرقوم ، وقامت بتقسيم كل من المجموعات الأصلية إلى ثلاث، وقامت بإعطاء كل مجموعة جديدة صدمة يمكن الهروب منها ، وأخرى لا يمكن الهروب منها ، أما المجموعة الثالثة فلم تتعرض لأى صدمة على الإطلاق ، أما بالنسبة لمعظم الفئران التى استشعرت العجز وهى فى سن صغيرة ، فلم تفلح فى رفض الورم ، أو الإفلات منه ، ومعظم الفئران التى أفلتت من الصدمة فى الصغر ، نجحت فى رفض الورم والإفلات منه بعد ذلك • لذا فإن تجربة الطفولة أثبتت كونها تجربة حاسمة فى رفض الورم فى الكبر •إن الشعور بالعجز فى سن مبكر يجعل الفئران تفشل فى رفض الورم ، والإفلات منه عند التقدم فى العمر (Seligman , 1998 : 170- 174)

وتوضح البحوث المسحية أن أحداث الحياة الضاغط تؤثر تأثيراً سلبياً على صحة الفرد، وتوضح عدد من الدراسات الجيدة الحبكة المنهجية ارتباط الضغوط بالمرض ،وعلى سبيل المثال قام هولمز وريتشارد وراهى Holmes & Richard & Rohe, 1967 بعمل

مقياس لمستويات إعادة التوافق الاجتماعي Social Readjustment Rutting Scale لقياس كمية الضغوط التى يدركها الشخص، واستخدم الباحث (٤٥) أسلوب لقياس أحداث الحياة التى حدثت فى العام الماضي ، وكلما زاد إدراك الفرد لعدم القدرة على التحكم فى هذه الحياة المتواصلة أحتاج إلى نوعاً من إعادة التوافق ، وزاد معدل تغير الحياة المرتبطة بهذا العامل ، وزاد المجموع الكلى لهذا المقياس كلما كان أكثر احتمالاً للإصابة بالمرض .

ولا ترتبط الضغوط فقط بأعباء الحياة الأساسية ، حيث ابتكر كانر وكوين وسكافر ولازاروس Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981 مقياساً يتوازى مع مقياس إعادة التوافق الاجتماعي، فيما عدا الأسئلة الخاصة بالمشاحنات Hassles الصغيرة ولكنها أحداث مضايقة فى الحياة اليومية مثل فقدان مفاتيح السيارة ، أحد ما يقطع عليك عشاؤك ، ارتكاب خطأ عندما تحسب دفتر الشيكات ، أو عندما يطلب منك أحد أن تعتني بطفلك المدلل ، كلما تراكمت هذه المشاحنات الصغيرة يزداد الضغط ، ومن ثم فإن المشاحنات الصغيرة أكثر ضغطاً من أعباء الحياة الأساسية Cohen, Tyrrell, &Smith (1991).

ومنذ إقامة علاقة بين الضغط والمرض وبدأ الباحثون تهتم بطبيعة هذه العلاقة ووجدوا أن العوامل النفسية كانت أهم هذه العلاقة ولا سيما وأن الحدث يصبح ضاغطاً لدرجة أنه قد يؤدى إلى المرض من خلال الدرجة الذي يفكر بها الفرد فى هذا الحدث، فكلما ارتفعت درجة التفكير فى الحدث على أنه غير ممكن التنبؤ وغير ممكن التحكم فيه كلما كان أكثر ضاغطاً، وعندما يكون الفرد فى صراع حول الأحداث فإن ذلك قد يكون مصدر للضغط وعندما يلوم الفرد نفسه على أحداث سيئة، ويشق بالعجز على تغييرها فتعتبر تلك الأخرى مصدراً كبيراً للضغط ..وفى بعض الحالات تعكس هذه الاعتقادات الموقف، ولكن فى حالات أخرى تذهب إعتقادات الشخص إلى ما وراء هذه الحقائق وتخلق ضغطاً غير ضرورياً للشخص، وهناك سبيل واحد لوصف هذه الضغوط المتواصلة وهى الرؤية المتشائمة لأحداث الحياة تجعلهم أكثر ضغطاً، وقد تؤهل أو تهيئ الفرد للإجابة بالمرض العضوي، وبالعكس فإن طريقة التفكير التفاؤلي ربما تحمى الفرد ضد اعتلال الصحة الناتجة عن تأثير الضغوط .

المعرفة Cognition

ننتقل الآن دراسات الإنسان الخاصة بالعلاقة بين أسلوب التفسير وضعف الصحة، ونحن هنا نملك أوضح الأدلة الخاصة بعلاقة معارف العجز المتعلم بالكيان الصحى الجيد للفرد.

على سبيل المثال أجرى شيفيند schiaffind , 1989 دراسة عن التمثيلات المعرفية لمرضى الروماتيد المفصلي كمرض مزمن ،فى ضوء ثلاثة نماذج نظرية هى : نظرية فاعلية الذات ، والعجز المتعلم ، ونظرية المواجهة coping للازاروس ، أظهرت نتائجها ارتباط فعالية الذات بكل من العجز المتعلم ، والاكتئاب وسلوك المواجهة بالإحجام مع الأزمات فى العام الأول من المرض ، وفى العام الثانى من المرض وجد زيادة كل من سلوك العجز المتعلم ، والمواجهة بالإحجام مع الأزمات ، والاكتئاب ، وانخفاض حاد فى فاعلية الذات ، وانتهى الباحث إلى أن المريض قد ينظر إلى مرضه كضغط نفسي واجتماعي ، كما أن التمثيلات المعرفية المضطربة تزداد لدى المريض وبزيادتها يكون المريض عرضة لسلوكيات هزيمة الذات self- defeating ومؤداها الانتحار ، وقد ينظر المريض إلى مرضه على أنه حدث غير قابل للتحكم ، فتنتابه حالات العجز المتعلم ، ويحجم عن مواجهة المرض ، ويتسم بالتعامل السلبي مع الأزمات الأخرى التى قد تواجهه Cohen, Tyrrell, (&Smith 1991).

وفى دراسة طولية قام سيلجمان وأخرون (Seligman et al , 1989) بدراسة على مجموعة مكونة من ٩٩ طالبا كانوا ضمن طلبة جامعة هارفارد بين عامى ١٩٣٩ ، ١٩٤٤ والذين شاركوا فى الحرب العالمية الثانية ، وكشفت أن الأفراد الذين قاموا بتفسير الأحداث السيئة التى حدثت لهم باعتبارها حالة مستمرة وشاملة ، وترجع إلى الذات كانوا أقل صحة ، وذلك بعد مضى أربعين سنة من جمع البيانات ، هذا على عكس الأفراد الذين كانوا يعتقدون أن تلك الأحداث السيئة مردها عوامل مؤقتة ليس لهم علاقة بها ، حيث اتضح أن التدهور فى صحتهم بدأ فى حوالى سن الخامسة والأربعين ، وجميع الذين تم تصنيفهم على أنهم متشائمون ماتوا قبل سن الخامسة والأربعين ، وجميع الذين تم تصنيفهن على أنهم متشائمون ماتوا قبل سن الخامسة والخمسين ، فى حين عاش معظمهم

المتفائلين اطول من ذلك ، ومنهم من عاش لما بعد الخامسة والستين (عثمان حمود الخضر ، ١٩٩٩)

التشاؤم والصحة العليلة والسرطان

بدأت فكرة العلاقة بين السرطان والأحداث غير القابلة للتحكم عام ١٨٨٥ على يد ويلارد باركر بالولايات المتحدة الأمريكية ، وتوصل إلى ارتباط الحزن الشديد ، وإدراك عدم التحكم فى الأحداث بسرطان الثدي لدى النساء ، وتوالت العديد من الدراسات منذ ذلك الوقت لتشير إلى نفش النتيجة ، وأوضحت بعض هذه الدراسات أن انتكاسة النساء اللائي تم علاجهن من مرض سرطان الثدى ، كان مرتبط دائما بخبرات صادمة فى الشهور من الشهر السادس إلى الشهر الثامن عشر قبل ظهور المرض مرة أخرى ، وفى عام ١٩٨٥ أوضح كل من ماير ولود نسلاجر أن الشعور بالعجز والاستجابات الاستسلامية كانت متضمنة فى احداث زيادة فى نشاط الخلايا السرطانية (غريب عبد الفتاح ، ١٩٩٩: ٣١٩)

قام بترسون Peterson بإجراء أول دراسة منظمة عن دور التشاؤم فى إصابة الإنسان بالمرض (فى منتصف الثمانينات عند ما كان يدرس مادة علم النفس الشواذ بالكلية الفنية بفرجينيا Virginia tech) حيث طبق بترسون استبيان أسلوب التفسير ASQ على عينة من طلابه قوامها ١٥٠ طالباً ، وطلب منهم توضيح حالتهم الصحية، وذكر عدد زيارتهم للأطباء خلال الفترة الماضية، ثم تابع بترسون بعد ذلك الحالة الصحية لطلابه المطبق عليهم الاستبيان خلال العام التالى، وقد وجد أن عدد مرات إصابة المتشائمين بالمرض هى ضعف عدد مثيلتها لدى المتفائلين وتبلغ عدد مرات زيارتهم للأطباء نحو الضعف أيضاً .

ولعلك تتساءل – عزيزي القارئ – هل تم التوصل لهذه النتائج فقط بسبب شكوى المتشائمين المستمرة خلال الاستبيان من الآلام والأوجاع التى يعانون منها ، أو بسبب كونهم بالفعل أكثر مرضاً وضعفاً ووهنا ؟ الإجابة هى (لا) ، لقد راقب "بترسون" عدد الأمراض التي عانى منها أولئك الطلبة فقط ، وبعد ملء استبيان أسلوب التفسير، وكذلك عدد زيارتهم للأطباء أيضاً قبل وبعد تدوين بيانات هذا الاستبيان ، وقد اتضح أن هذا المعدل المرتفع الذي أحرزه المتشائمون فى جميع مرات الإصابة بالمرضى وزيارات الأطباء دائم وثابت بالنسبة لهم. Seligman, 1998: 175

وقد قامت بعض الدراسات الأخرى بالبحث فى مجال سرطان الثدي ، على سبيل المثال فى دراسة بريطانية رائدة ، تم متابعة حالة ٦٩ سيدة مصابة بمرض سرطان الثدي ، واستمرت هذه المتابعة لمدة خمس شهور، وكانت اللاتي لم يحدث لهن أية مضاعفات للمرض، هن اللاتي استجبن للمرض بروح مقاتلة Fighting Spirit بينما أولئك اللاتي توفين أو عانين من مضاعفات للمرض اتجهن للاستجابة للتشخيص المبدئي بعجز شديد ويأس ، وقبول المسلك الرواقي stoic [١] .

وفى دراسة لاحقة قامت أربع وثلاثون سيدة بزيارة المعهد القومي للأورام National Cancer Institute وهن يعانين من نوبة ثانية لمرض سرطان الثدى ، وقد أجرينا مع كل واحدة منهن مقابلة شخصية ، ووجهنا أسئلة عديدة لهن عن الزواج والأولاد ، والعمل والمرض ، ثم بدأنا بعدها الجراحة ثم الإشعاع ثم العلاج الكيميائى ، وقمنا بعد ذلك بتحليل محتويات هذه المقابلات الشخصية باستخدام أسلوب تحليل المحتوى CAVE للتفسيرات المعرفية التى استخدمناه من قبل .

وليس معتاد أن ينجو أى شخص من وحش سرطان الثدى عقب مهاجمته مرتين على التوالى، وبعد مرور حوالى عام بدأ قطار الموت يلحق بالسيدات اللاتي خضعن للدراسة ، بعضهن توافهن الله بعد عدة أشهر ليس أكثر ، وأخريات - وهن أقلية - لا يزلن بيننا حتى الآن ، ولكن من عاش أطول ؟ كن أولئك اللاتى شعرن بفرحة كبيرة فى الحياة وأولئك اللاتى يتمتعن بالأسلوب التفسيري التفاؤلي .

هل يكون الأمر متمثلاً فقط فى أن المتفائلات لم يكن مريضات كبقية النساء منذ البداية، وأن حالتهن كانت خطيرة أو متدهورة كالنساء الأخريات،وأن هذا لا يرجع أبداً إلى التفاؤل أو الشعور بالفرحة ، أو ما إلى ذلك ؟ الإجابة هى (لا) إن المعهد القومى للأورام يحتفظ بسجلات مفصلة وقيمة للغاية عن مدى شدة وخطورة الأورام وتدهورها ، وكذلك عن أنشطة خلايا القاتل الحقيقي،وانتشار العقد اللمبفاوية،وقد تغلبت فوائد أومزايا طول العمر

(١) الرواقى stoicأحد أتباع المذهب الفلسفي الذى أنشاه زينون حوالي عام ٣٠٠ ق.م والذي قال بأن الرجل الحكم يجب أن يتحرر من الانفعال ولا يتأثر بالفرح أو الترح وأن يخضع من غير تزمر لحكم الضرورة القاهرة.

من أجل الشعور بالسعادة كما تغلب الأسلوب التفسيري التفاؤلي على شدة وخطورة المرض(Seligman, 1998: 176)

إلا أن هذه النتائج قد وجدت بالفعل من حاول دحضها والتشكيك فى صحتها ومدى جدواها وصدقها ، ففى عام ١٩٨٥ وفى دراسة شهيرة شملت مرض مصابين بحالات سرطان متدهورة، وجدت كاسليث Cossileth أنه لا يوجد أى متغيرات سيكولوجية ذات تأثير حقيقي على طول حياة الإنسان، وفى طبعة خاصة لمجلة نيوانجلاند الطبية New England journal of medicine قامت المحررة مارسيا انجل Marcia Angel بالإعلان عن هذه الدراسة واعتبارها دليلاً يؤدى بنا حتما إلى الاعتراف بأن الاعتقاد الموجود لدينا يقول " أن المرض هو جزء من المعتقدات البالية المشوهة التى لا بد أن نتخلص منها أو ندحضها "

ومن خلال تجاهلها لتلك الدراسات القيمة التى أجريت، واستشهادها بأسرأ الدراسات، أدانت أنجل Angel مجال الصحة النفسية بأكمله، مؤكدة أنه يحاول تخليد خرافة Myth تقول بأن العقل يمكن أن يؤثر على المرض، وقد منحت بذلك أصحاب المذهب المادي Materialists والذين يحاولون التعلق بأية قشة لإثبات اعتقادهم السائد بأن الحالة النفسية لا يمكن أن تؤثر أبداً على الحالة العضوية، وأن فرصة عمرهم هى مجال واسع للدفاع عما يؤمنون به.

ولكن كيف يتسنى لنا التوفيق بين ما توصلت إليه " كاسليث " وبين الدراسات العديدة الأخرى، والتى تؤكد بأن الحالة النفسية تؤثر على المرض؟ أولاً: لم تكن الاختبارات النفسية التى أجرتها "كاسليث" كافية على الإطلاق، حيث استخدمت أجزاءً من اختبارات منتهية ومنظمة بعناية بدلاً من الاستعانة بهذه الاختبارات كاملة، لقد تم اختبار المبادئ والمعتقدات التي تتطلب عشرات الأسئلة من خلال سؤال أو سؤالين مختصرين ليس أكثر، ثانياً: كان كل المرضى الخاضعين لدراسة كاسليث يعانون من مرحلة متدهورة من المرض، على سبيل المثال إذا صدمتك شاحنة ضخمة، فإن مستوى التفاؤل الذي تشعر به لن يشكل فرقاً كبيراً، بينما إذا صدمتك دراجة صغيرة، فإن مستوى تفاؤلك سيكون عليه معول كبير، وأنا لا أعتقد أن المريض الذى يكون مصاباً بحالة متدهورة من مرض السرطان، يمكن أن

يكون للحالة النفسية أى تأثير عليه، ولكن عندما يكون حجم الورم صغيراً، ويكون فى مراحله الأولى فحينئذ قد يكون للتفاؤل أثر كبير، وقد يشكل فارقاً حقيقياً بين الحياة والموت، لذلك لاحظنا كل هذا فى الدراسات الخاصة بتأثير التفاؤل أو التشاؤم على الجهاز المناعى للجسم كما يأتى ذكره فيما بعد (Levy, Marrow, Bagley & Lippn, 1988)

وفى دراسة أخرى عن العلاقة بين أسلوب التفسير والصحة قامت ساندرا ليفى وزملائها بجامعة بتس برج Pittsburgh للعلوم الطبية بدراسة حالة ٦٣ امرأة فى متوسط العمر والمصابات حديثاً بسرطان الثدى، ووقع اهتمام هؤلاء الباحثين على العوامل التى يعزى إليها طول عمر السيدات بعد أول تشخيص للسرطان، وعلى الأخص فقد أكدوا على دور العوامل النفسية بما فى ذلك أسلوب التفسير، وعندما دخلت هؤلاء السيدات الدراسة تلقين مقابلات مكثفة عن مواضيع عديدة، وبعد انتهاء هذه المقابلات تم إعطائهن استبيان تحليل المحتوى لقياس معدل التفسيرات السببية لهن عن هذه المقابلات، وأكد الباحثون على عوامل أخرى اعتقدوا أن لها أثر فى ذلك مثل طبيعة السرطان، وبالطبع تدخل الأطباء بالعلاج المناسب.

تابعت ليفى وزملائها السيدات لمدة أربع سنوات، ووجدوا ٢٤ سيدة من أصل ٦٣ – أصل المجموعة المشتركة فى الدراسة – ماتوا خلال وقت الدراسة، وتراوح معدل البقاء على قيد الحياة بين هذه المجموعة أقل من ١٠٠ يوم وإلى أكثر من ١٣٠٠ يوم حوالى ٣,٦ سنة ومن العوامل فى بقاء هؤلاء السيدات أحياء – كما توقع هؤلاء الباحثون – أسلوب التفسير فكلما زادت تفاؤلية التفسير للسيدة فى مقابلتها الأولى كلما زاد وقت بقائها على قيد الحياة.

ولم يكن أسلوب التفسير أقوى العوامل المنبئة بالبقاء على الحياة فبدلاً من ذلك فإن هناك بعض العوامل البيولوجية مثل عدد مواضع الإصابة بالسرطان علاوة على أن قوة العلاقة بين أسلوب التفسير والصحة مثل البقاء على قيد الحياة كان متواضعاً أكثر مما كان لدى العلاقات الأخرى والتى تم وصفها فى هذا الفصل، لقد استخدمت ليفى وزملائها Levy et al, 1988 تحذيراً مناسباً ورسمت من نتائجه اتجاهاً معيناً، فى النهاية يعتبر صغر حجم

العينة، قيد العدد المحتمل من المتغيرات الثالثة والتى يمكن أخذها فى الاعتبار والتحكم فيها.

حتى مع هذه التهديدات فإن هذه النتائج تضيف إلى صحة الدليل، تلخيصاً المناقشة الخاصة بالرابطة بين أسلوب التفسير والكيان الصحى الجيد، وهذه العينة من الأشخاص ليست بالضبط الحيز المناسب لتوقع تأثير الحالات النفسية على الصحة، لأن كل المفحوصين – فى الحقيقة – بدءوا وهم مرضى onset أو شبه مرضى course حيث يمكن أن تؤثر الحالات النفسية فى بداية المرض أو أثناء فترة الإصابة به وهما أمران مختلفان، ويمكن حدوث أحد هذه التأثيرات بدون الآخر، وشعورنا أنه عندما يتقدم المرض إلى مراحل متأخرة فإن العوامل النفسية ربما تلعب دوراً أقل، وتعنى لكل هذه النتائج أن منحنى ليفى Levy's trend جدير بالذكر.

وفى هذا الخصوص رأى بعض الباحثين (bahnson , 1981 ; renneker , 1981) أن الشخصية التى تتعرض للإصابة بالسرطان تمثل شخصاً متساهلاً ، مزعناً للآخرين ، يكَبت انفعالاته ، مكفوفاً ، شديد التربية ، منصاعاً ، قهرياً ، واكتئابياً لا يستطيع التعبير عن توتراته أوَ قلقه أو غضبه ، يسعى لإسعاد الآخرين ، ويرى تيمور شوك (temorshok , 1987) أن الشخصية التى تتعرض للسرطان هى شخصية من النوع (ج) type c وهى شخصية تستجيب للتوتر والضغوط من خلال الاكتئاب واليأس وانعدام الأمل ، والانفعالات السلبية الصامتة والعجز المتعلم .

وهناك دراسات أخرى حاولت اختبار العلاقة بين الضغوط والسرطان ، وركزت هذه الدراسات على أحداث الحياة العظمى وعلاقتها بنمو السرطان ، وعلى وجه العموم توحى هذه الدراسات التى أجريت على الحيوانات وعلى البشر بوجود هذه العلاقات ، حيث إن الحيوانات التى تم تعريضها لضغوط مثل الزحام فى المسكن كانت معدلات إصابتها بالأورام السرطانية أعلى (amkraut & soloman , 1977)

. والواقع أن الأحداث غير القابلة للسيطرة تتسبب فى توتر وضغط أكثر من الأحداث القابلة للسيطرة ، ويتسق ذلك مع التحليل أن بداية السرطان ترتبط بأحداث غير قابلة للسيطرة أكثر من ارتباطها بأحداث يمكن السيطرة عليها . ففى دراسة أجراها فينستينز

وآخرون (visintainer et al , 1983) على الفئران ، حيث قام الباحثون بتقسيم الفئران الذين تم زرع خلايا سرطانية فى أجسامهم إلى ثلاث مجموعات إحداها تعرضت لصدمة كهربية لا يمكن تجنبها ، والثانية تعرضت لصدمات كهربية يمكن الإفلات منها ، والثالثة لم تتعرض لأية صدمات ، وقد بينت النتائج أن أقل المجموعات رفضاً للخلايا السرطانية المزروعة كانت مجموعة الصدمات الكهربية التى لا يمكن الإفلات منها (على الفقيه ، ٢٠٠٣: ٢٣) وتوصى الدراسات التى أجريت على البشر بوجود تأثيرات مماثلة ، فإن شعور الفرد بالعجز فى كثير من الخبرات يفترض أن يؤدى إلى اليأس وانعدام الأمل ، وهو ما قد يسهم بدوره فى نمو السرطان ، فالأشخاص الذين يرتفع اليأس لديهم يكون لديهم تاريخ طويل من انخفاض الفاعلية والخضوع للأحداث بدون شعور بالنجاح أو المتعة مع انخفاض الشعور بالمسئولية تجاه الإنجاز ، وقابلية شديدة للفشل ، وتوحى البحوث بأن الأفراد الذين يتفق سلوكهم مع هذه الصورة الخاصة باليأس وانعدام الأمل أكثر عرضة للإصابة بالسرطان (Schmale & Ikey, 1971 : 95-100) ومن هنا فإن الأفراد ذوى الدرجات العالية من اليأس وانعدام الأمل أكثر ميلا لإصابة بالسرطان من ذوى الدرجات المنخفضة من اليأس ، وهكذا فقد تجمع الدليل من دراسات الحيوان ودراسات البشر لكى يربط بيم أحداث الحياة الضاغطة غير القابلة للسيطرة وبين الإصابة بالسرطان ٠

الشفاء من النوبة القلبية

أجرى بتشانن وسيلجمان Buchanan & Seligman, 1989 دراسة عن أسلوب التفسير على الشفاء من النوبة القلبية، وكانت أشخاص هذه الدراسة جزءاً من المجموعة الضابطة لدراسة سابقة أجريت فى جامعة ستانفورد Stanford University والتى كانت تهدف إلى دراسة كيفية منع حدوث النوبات القلبية وكانت عينة الدراسة من الذكور الذين عانوا من النوبات القلبية ٦ مرات على الأقل قبيل دخولهم دراسة جامعة ستانفورد ولم يكونون من غير المدخنين أو المدخنين السلبيين Non- Or Ex- Smokes مع عدم وجود دليل على مرضى البول السكري Diabetes ٠

وفى بداية الدراسة تلقت عينة الدراسة مقابلة على مستوى مرتفع لتحديد الأشخاص ذى نمط السلوك A المتعلق بالميل لمرضى الشريان التاجي سجلت هذه المقابلة على شرائط

فيديو والتى سمحت للباحثين من التحقق من استخدام أسلوب تحليل المحتوى لتأكيد الأسلوب التفسيرى لدى ١٦٠ فرداً يمثلون كل أفراد المجموعة الضابطة وتابعنا المجموعة لمدة ثمانى سنوات، حتى مات ٦٠ منهم نتيجة لأسباب التقلصات القلبية وعادة النوبة القلبية الثانية.

وفق بتشانن وسيلجمان بين الموتى والأشخاص الأحياء على أساس أعمارهم ومؤشر PEEL العالمي لقياس وظيفة القلب والتى تأخذ فى الاعتبار مكان ومدى امتداد الخطورة من آخر نوبة قلبية، وبالطبع لوحظ اختلاف واضح بين هاتين المجموعتين فى أسلوب التفسير، فالأشخاص الذين ماتوا كانوا خطأ مقارنة بالأشخاص الذين ما زالوا لى قيد الحياة، والذين أوضحوا أسلوباً تفسيرياً متشائماً لمدة ثمانى سنوات سابقة، وتقم هذه الدراسة دليلاً يؤكد أن أسلوب التفسير ربما يعد سبباً سابقاً أو مساهماً فى حدوث الأمراض المعدية infections disease بالإضافة إلى أعراض ومشاكل القلب.

كفاءة الجهاز المناعى لدى الإنسان

تعبر كلمة مناعة Immunity عن مفهوم الحصانة ضد المرض، وبصورة عامة هناك مقاومة طبيعية تقاوم العوامل الممرضة فوراً ، ومقاومة مكتسبة تنشأ بعد الإصابة أو بعد التلقيح ، وتعتبر المقاومة الطبيعية أو الموروثة خط الدفاع الأول للجسم، وتشتمل على الجلد والأغشية المخاطية ، وإفراز بعض المواد الكيماوية ، وعلى جهاز الكريات البيض وجهاز البلعوم والجهاز اللمفاوى ، وتتركز وظائف هذا النوع من المقاومة المناعية على ابتلاع الأجسام القريبة التى تهاجم الجسم بواسطة الخلايا البلعمية الكبيرة ، و إتلاف هذه الأجسام بعد بلعها بواسطة الحوامض التي تفرزها المعدة والخمائر التى يفرزها الجهاز الهضمي ، ومقاومة الجلد للجراثيم التى تحاول غزو الجسم من خلاله، والقضاء على الجراثيم وبعض السموم التى تدخل الجسم بواسطة بعض المواد الكيماوية المتوافرة فى الدم (سعيد الصايغ، ١٩٨٨: ٨)

أما المناعة المكتسبة فتعتمد على الجهاز الليمفاوي ، وبالذات الخلايا الليمفاوية lymphocytes وهى خلايا توجد فى الدم عل شكل كريات الدم البيضاء الليمفاوية، وأما فى بقية أعضاء الجسم، فهى – أى الخلايا الليمفاوية – تتركز فى العقد الليمفاوية والطحال .

والكبد ونخاع العظم الأحمر، ويبدأ تكوين خلايا المناعة من خلايا أم لها قدرة الانقسام بين الأسبوع الثامن والعاشر من حياة الجنين، ثم تنتقل هذه الخلايا الأولية إلى كبد الجنين ثم إلى نخاع العظم (حرب عطا الله البلوى، ١٩٨٦: ١٠)

يعتقد أصحاب المذهب المادى أن الجهاز المناعي بجسم الإنسان يكون منفصلاً تماماً عن الحالة النفسية، وهم يؤمنون كذلك بأن المتغيرات النفسية كالتفاؤل والأمل هى أمور غامضة ومبهمة ووهمية كالأمور الروحانية تماماً ، لذلك فهم يشككون فى مصداقية الادعاءات التى تقول بأن التفاؤل والإحباط واليأس ، والحرمان تؤثر على الجهاز المناعى للإنسان ، وهم ينسون أو يتناسون أن الجهاز المناعى يتصل بالمخ ، وأن حالات العقل كالشعور بالأمل يكون لها تأثيرات عقلية مقابلة تعكس الحالة النفسية للإنسان ، تؤثر هذه الحالات العقلية بعد ذلك على بقية الجسد ، لذا فلا يوجد هناك أى غموض ، أو روحانية متضمنة فى إطار العملية التى يمكن أن تؤثر من خلالها الانفعالات والأفكار على المرضى٠

إن المخ والجهاز المناعي متصلان ببعضهما البعض ، ليس من خلال الأعصاب ، بل من خلال الهرمونات ٠٠ تعد الرسائل الكيميائية التى تنساق عبر الدم، بحيث يمكن أن تنقل الحالة الانفعالية من أحد أجزاء الجسم إلى جزء آخر، ولقد ثبت أنه عندما يشعر الإنسان بالاكتئاب، تتغير حالة المخ ، إن الهرمونات التى تقوم بنقل الذبذبات الكهربية من عصب لآخر يمكن أن تستنزف إحدى مجموعات هذه الهرمونات والتى يطلق عليها **Catechol Amines** حتى يتم استنزافها خلال شعور الإنسان بالاكتئاب ٠

ولكن ما هى سلسلة الأحداث الفيزيقية التى يشعر من خلالها الجهاز المناعى بأن صاحبه متشائم أو مكتئب، أو حزين؟ لقد اكتشف العلماء أنه عند استنزاف هرمونات الكاتيكولا مينز يزداد نشاط مجموعة أخرى من الكيماويات تسمى اندروفين **Endorphins**، وهو يعد المورفين الخاص بجسم الإنسان، أن خلايا الجهاز المناعى لديها مستقبلات تقوم بقياس مستوى الإندروفين، وعندما ينخفض مستوى الكاتيكولامينز – كحالة إصابة الإنسان بالاكتئاب – يرتفع مستواه، ويقوم الجهاز المناعي بتحديد هذا ثم يبدأ فى الضعف، هل كان هذا مجرد أوهام بيولوجية أو أن الاكتئاب والشعور بالحرمان والتشاؤم يمكن أن يؤثر بالفعل على الجهاز المناعى؟ (Seligman, 1998: 177.)

ومنذ ما يقرب من عقد مقر نجحت مجمعة رائدة من الباحثين الأستراليين فى جمع ٢٦ رجلاً توفيت زوجاتهم منذ فترة قصيرة للغاية، وذلك إثر إصابتهن بإصابات بالغة، أو أمراض مميتة وقد تم إقناع كل رجل نهم بأن يعطى عينة من الدم مرتين، الأولى عقب وفاة زوجاتهم بأسبوع والأخرى عقب وفاة الزوجات بستة أسابيع، وبهذا تمكن الباحثون من ملاحظة الجهاز المناعى خلال فترة الحزن والحداد، ووجدوا أن الجهاز المناعي فى ضعف تام خلال فترة الحداد، فخلايا " T " لم تتضاعف بالسرعة المعتادة وبمرور الوقت بدأ الجهاز المناعى فى الشفاء والتحسن ٠

وقد بدا كذلك أن الاكتئاب يؤثر على استجابة الجهاز المناعى ، حيث تمت مراقبة أحداث الحياة السيئة، وكذلك الاكتئاب فى حياة ٣٧ امرأة ، وذلك مراقبة خلايا " T " وخلايا " NK " فى دم أولئك السيدات ، ولوحظ أن النساء اللاتى تمر بتغيرات كبيرة فى حياتهن كان لديهم نشاط أقل فى خلايا القاتل الحقيقي ، من تلك اللاتى لم يجتزن تغييرات، أو أحداث جسام ، وقد ظهر أنه كلما زاد شعور السيدات بالاكتئاب كلما ساءت استجابة الجهاز المناعى لديهن ٠

ومن ثم فإن أحد تأثيرات الضغط المستمر هو عرقلة انتاج مضادات الجسم Antibody وهذا يظهر فى صورة نقصان نشاط خلايا الدم " ب " B والتغير فى تنظيم عدد الخلايا " ت " ، أن الخلايا T هى خلايا الدم البيضاء والتى تعمل على تدمير أو تحييد neutralize المواد البروتينية الغازية invading وذلك مثل الفيروسات والبكتريا ٠إن هذه الخلايا تلعب دوراً حيوياً فى قدرتنا الطبيعية على مواجهة الأمراض ، وقد ارتبط الخلل الوظيفى فى الخلايا " ت" الإيدز Aids (نقص المناعة المكتسب)

وإذا كان الحزن والشعور بالاكتئاب يؤديان إلى إضعاف نشاط الجهاز المناعي مؤقتاً، فإن التشاؤم وهو حالة تستمر مع الإنسان لفترة أطول يمكن أن يضعف نشاط الجهاز المناعي على المدى الطويل ٠ إن المتشائمين – كما رأينا فى محتويات هذا الكتاب – يصابون بالاكتئاب كثيراً وسريعاً، وهذا قد يعنى كون أجهزتهم المناعية أضعف بكثير بشكل عام Peterson, Maier & Seligman, 1995: 227 ٠ ولاختبار هذا قامت ليزلى كيمان Leslie Kaman وجودى رودين Judy Rodin وسيلجمان Seligman، وكانت

رودين تتابع الحالة الصحية لعدد كبير من المواطنين كبار السن والذين كانوا يعيشون فى نيوهافين New Haven بولاية كوينكتكت Connecticut وبالأماكن المحيطة بها، وأجرى أولئك المسنون مقابلات مطولة عدة مرات خلال كل عام عن التغذية، والصحة والأحفاد وكان متوسط أعمارهم يبلغ إحدى وسبعين سنة ، وكانوا يقومون مرة كل عام بإجراء اختبار للدم، بحيث يتم التأكد من قوة وسلامة جهازهم المناعي كما تم أيضاً قياس مستوى التشاؤم خلال هذه المقابلات، ثم بدأنا فى مراقبة اختبار الدم التالى، وكما توقفنا فقد حظى المتفائلون بأعلى مستوى فى نشاط الجهاز المناعى، وهو مستوى فاق بالطبع مثيله لدى المتشائمين، بالإضافة لهذا وجدنا أن كلا من حالتهم الصحية ومستوى اكتئابهم لم يشير إلى مستوى استجابة الجهاز المناعى لقد بدا أن التشاؤم نفسه يضعف نشاط الجهاز المناعى دون تدخل من الاكتئاب أو المستوى الصحى ٠

وعند جمع كل هذه الأدلة يتضح بشكل جلى أن حالتك النفسية يمكن أن تغير استجابة الجهاز المناعى لديك، إن مشاعر الحرمان والاكتئاب والتشاؤم ، يمكن أن تضعف من نشاط الجهاز المناعى، ولكن يجب أن يتم تحديد كيفية حدوث هذا بدقة شديدة، ولكن على ما يبدو لا يوجد سوى مدخل واحد، وكما ذكرنا من قبل فإن بعض هرمونات المخ والتى تقوم بنقل الذبذبات الكهربائية ستنفذ خلال مثل هذه الحالات النفسية، وهذا يزيد أو يرفع من مستوى المورفين الداخلى بالمخ، والجهاز المناعى لديه مستقبلات لهذه الهرمونات وهو ينغلق عند زيادة نشاط الأندروفين ٠ إذا كان مستوى التشاؤم لديك يمكن أن يستنزف جهازك المناعى، فعلى الأرجح أن هذا التشاؤم يمكنه أن يضعف صحتك البدنية خلال دورة حياتك.

وفى دراسة أخرى لكامن سيجل وآخرون Kamen Siegel, Rodin, Seligman & Divyer, 1991 بجامعة بنسلفانيا وكان اهتمامهم يتركز على العلاقة بين أسلوب التفسير وأكثر المؤشرات قوة على الكيان الصحى الجيد، كفاءة الشخص فى جهازه المناعى ومثل كل معايير الصحة المستخدمة – فى بحثنا – فإن هناك العديد من دلائل الكفاءة الجهاز المناعى والذى يمكن حسابه من عينة الدم والنزاع الروحى spirited debate الذى يحدث بين علماء المناعة عن المزايا المتعلقة، وإن حسابات القدرة المناعية لا تخضع لعلاقة ١ : ١ للصحة وطول العمر.

وقامت كامن سيجل وزملاؤها بعمل مقابلة مع ٥٧ شخص معظمهم بالغين وأصحاء بين العمر ٦٢ – ٨٧، وتحتوى هذه المقابلات على مواضيع عددية منها أحداث الحياة، المشكلات المؤلمات Hassles والتوترات، والمقلقات، وبشكل موجز قاموا تفسيرات عديدة للمواضيع التى عرضت عليهم، وتم قياس أسلوبهم التفسيرى ثم إجراء تحليل المحتوى. وتم اخذ عينة دم من كل شخص خلال وقت المقابلات، وتم تحليل العينات لتخضع لقياس القُدرة المناعية، وبالتحديد قياس النسبة بين خلايا "T4" وخلايا "T8" وبشكل أكثر وصفاً تسمى خلايا "T4" بالخلايا المساعدة، وتسمى خلايا "T8" بخلايا الكبت suppressor وتعكس المسميات الدور الذى تلعبه كل من الخلايا فى تجهيز الجسم لمحاربة العدوى، ومن ثم فإنه كلما ارتفعت النسبة كلما زادت القدرة المناعية بسبب زيادة الخلايا المساعدة وانخفاض عدد الخلايا المسيطرة نسبياً، وتشير النسبة الأقل إلى أن الكفاءة المناعية فى خطر بسبب قلة عدد الخلايا المساعدة نسبياً يقابله زيادة فى عدد الخلايا المسيطرة.ومن هنا يرتبط الأسلوب التفسيرى التفاؤلى بنسبة T4 / T8، أعنى أن الأسلوب التفسيرى له علاقة بكفاءة الجهاز المناعى للفرد.

وأجرى جمت ولوك Jemmott & Loccke , 1984 دراسة نقدية حول العلاقة بين العوامل النفس اجتماعية والمناعة والأمراض الجسمية ، وتصلا إلى أن هناك ما يشير إلى أن المتغيرات النفس اجتماعية قد تقوم بدور فى تغيير استجابة جهاز المناعة لدى الإنسان ، وأشار إلى الحاجة إلى المزيد من البحوث قبل أن يكون بالإمكان التأكد من دور المناعة فى العلاقة بين الضغوط وقابلية الإنسان للمرض . وفى دراسة نقدية أخرى كان أوليرى o leary,1990 أكثر تأكيداً على وجود علاقة بيت بعض أنواع الضغوط وبين تدنى الأداء الوظيفى لجهاز المناعة لدى الإنسان . أما فى أحدث الدراسات من هذا النوع فقد توصل كوهن ووليمسون cohen &Williamsons ,1998 إلى أن هناك دليلا مقنعا على وجود ارتباط بين الضغوط وزيادة السلوك المرضى .

ومن ناحية أخرى أظهر تحليل جمعى Meta –Analysis لـــ ٤٠ دراسة منشورة فى الفترة من ١٩٨١ حتى ١٩٩١ أن الفرق بين أثر الاكتئاب وبين أثر الضغوط النفس اجتماعية على الجهاز المناعى لدى الإنسان غير دال ، ويفترض تبعا لذلك أن التغيرات

الحيوية الكيميائية التى قد تحدث للإنسان بعد تعرضه للإكتئاب مشابهة لتلك التى قد تحدث له إذا ما تعرض للضغوط النفس اجتماعية (ناصر المحارب ، ١٩٩٣) وفى ذلك ما يؤيد الأفكار التى طرحها سيلى selye , 1956 والتى تؤكد على أن استجابة الكائن الحى لما يتعرض له من ضغوط لا تختلف باختلاف نوع هذه الضغوط ، ويتفق ذلك مع ما اقترحه كليرس وآخرون (١٩٨٧) من أن الخلل الذى يشاهد على الجهاز المناعى نتيجة للإكتئاب قد لا يختلف عما يحدث فى حالات الضغوط المزمنة ، أو فى حالة فقد الإنسان لشخص عزيز عليه (ناصر المحارب ، ١٩٩٣: ٣٥٤) وفى اتجاه مشابه يطرح كوهن ووليمسن cohen &Williamson , 1991 نوذجت نظريا للعلاقة بين الضغوط والحالة الوجدانية ، يتلخص فى أن أحاث الحياة الضاغطة ، والأحداث غير القابلة للتحكم والحالة الوجدانية السلبية عبارة عن مرحلتين لعملية واحدة : حيث يتعرض الفرد لأحداث الحياة الضاغطة التى تؤثر بالتالى وبصورة سلبية على حالته الوجدانية

العجز المتعلم و بعض المتغيرات المرتبطة بالصحة البدنية

يرتبط الأسلوب التفسيري للعجز المتعلم بإدراك الأفراد بأنهم فى خطر بسبب العادات الصحية السيئة ويعتقدون أنهم غير قادرين على تغيير هذه العادات ، فأسلوب التفسير المتشائم يعكس أداء ضعيف وصحة بدنية منكسة ، وزيارات عديدة للطبيب ، وانخفاض فى السلوكيات الصحية مثل التمارين المنظمة وزيادة فى الأحداث الحياتية الضاغطة وغياب متكرر عن الدراسة ونقص فعالية الذات Self-Efficacy المتعلقة بقدرة الفرد على بقاء ونمو الصحة واستخدام أساليب مواجهة هروبية وتوقع الأحداث السيئة والتى تؤدى بالفرد إلى السلبية والتقاعس وتعلم العجز ، والاستغراق فى الاستجابات التخيلية ، واستخدام استراتيجيات مواجهة بعيدة عن المشكلة (الفرحاتى السيد ، ١٩٩٧)

فالمريض بدنيا قد تزداد عنده التفسيرات المعرفية الخاطئة وبزيادتها يكون المريض عرضة لسلوكيات قهر الذات ومؤداها الانتحار ، ويدرك مرضه على أنه حدث غير قابل للتحكم فتنتابه حالات العجز المتعلم الشخصي والعام ويتعامل بمواجهة هروبية وسلوك سلبي مع أي أزمة ، فمثلا مرضى السرطان الذين اعتمدوا على أساليب المواجهة الهروبية بدرجة كبيرة ، كانوا اكثر اكتئابا وسجلوا في درجاتهم مزيد من العجز فى مقاومة المرض ،

بالمقارنة بالمرضى الذين اعتمدوا على المواجهة بالإقدام وأن المصابين بالإيدز الذين اعتمدوا على المواجهة المعرفية الفعالة كانوا أقل اكتئابا وأقل شعوراً بالعجز ، ولديهم أصدقاء وأكثر ثقة بالنفس ، فى حين ارتبطت المواجهة بالإحجام بعدد قليل من الأصدقاء الحميمين ، ودرجة أقل من تقدير الذات ، وزيادة فى استسلام الفرد للمرض (Seligman 1998 : 768 ,) .

وهناك أهمية تقدمها القدرة على التحكم والتوقع المتفائل للسلامة الجسمية والانفعالية ومثلما لاحظ فيرس Phares 1978, - مهتديا بالدلائل التى قدمتها الأبحاث فى هذا المجال - أن ذوى القدرة على التحكم غالبا ما يبحثون عن معلومات عن حالتهم الجسمية ، وأنهم أكثر إقلاعا عن التدخين والبحث عن طرق الوقاية لأسنانهم ، ويلبسون حزام الأمان عند قيادتهم لسياراتهم ويقبلون على التطعيم الواقي من الأمراض ، ويقومون بالنشاطات التى تؤمن سلامة الجسم ، ويبذلون جهداً كبيراً فى المحافظة على وزن أجسامهم ، وبالتالي فإن أصحاب الأسلوب التفسيري المعرفي المتفائل يثابرون عندما يكون من المعقول أن يثابرون ويعملون بطرق مختلفة ويوظفون بفاعلية مثيرات البيئة المقدمة لهم ، مما يجعلهم متفائلين بصحتهم لاعتقادهم فى قدرتهم على فعل أشياء ليكونوا أصحاء Peterson &Seligman ,1987:337-365 كما أن الأفراد الذين استخدموا تفسيرات متفائلة للعجز المتعلم فى عمر ٢٥ عام كانوا أكثر صحة فى حياتهم عندما تقدموا فى العمر مقارنة بالأشخاص الذين استخدموا تفسيرات سببية متشائمة عند نفس العمر ، وفى إحدى دراسات سرطان الثدى لـــ ٦٣ سيدة سئلن هؤلاء السيدات عن العوامل التى يعزى إليها طول العمر بعد أول تشخيص للسرطان فكان أهم عامل لطول العمر هو أسلوب التفسير المتفائل للعجز المتعلم بعد الإصابة بسرطان الثدى Levy، Boyley, Lipman &Marrow 1988:520-528, .

ولقد أكدت البحوث فى هذا الصدد أن المتشائمين والمتفائلين يخضعون لمؤثرات الضغوط بنفس الدرجة . ولكن الفرق بينهما يكمن فى القدرة على التكيف مع مؤثراتها ، فالمتفائلون ليسوا أقل عرضة لمؤثرات الضغوط ، ولكنهم يمتلكون قدرة فائقة على التغلب على آثار المشقة (سميحة نصر ، ١٩٩٦) وترتبط البحوث هنا بتلك التى تجرى على الأمل

Hope (2) حيث أكدت الدراسات التى أجراها سنيدر (Snyder et al , 1991) أن امتلاك الأمل يرتبط لدى الفرد بالقدرة على النجاح فى الوصول إلى الأهداف ، كما يرتبط بالقدرة على إبداع طرق جديدة لتحقيق الأهداف ٠

فالوضع التفاؤلي للعجز المتعلم يكمن فى ثبات توقع أن الأشياء الحسنة سوف تحدث ، وتعكس الفروق بين الأفراد فى التفاؤل والتشاؤم ببساطة ثبات توقع حدوث النتائج الإيجابية مقابل النتائج السلبية ، وتؤكد نظرية تنظيم الذات self – regulation أن الفروق بين الأفراد فى التفاؤل تعتبر مؤثر هام على عمليات التكيف ، فعندما تدرك الأفراد وجود تناقض بين الهدف أو المعيار السلوكى ومواقفهم الحالية ، نجد أن هذه الفروق تؤثر على محتوى الأداء التالى ، فالمتفائل يتوقع أن النتائج الايجابيَة التى تحدث تؤدى به إلى أن يحاول أن يحل أو يستوعب بنشاط الموقف الحالى ، كما أن استخدام المتفائل للتكيف الإيجابي يؤدى إلى خفض أثر الضغوط على التوافق الانفعالي والصحة البدنية ، أما المتشائم فيتوقع الأحداث السلبية والتى تؤدى به إلى السلبية والتقاعس والعجز المتعلم ، والكسل والاستغراق فى الاستجابات التخيلية (scheier & carver , 1987 : 169- 210) ويعكس أسلوب التشاؤم لدى ذوى العجز المتعلم أداءاً ضعيفاً ، وصحة بدنية منكسة ، وزيارات عديدة للطبيب ، وانخفاض فى السلوكيات الصحية مثل التمارين الرياضية ، وزيادة فى الأحداث الحياتية الضاغطة ، ونقص فاعلية الذات المتعلقة بقدرة الفرد على بقاء وتطور الصحة (smith &Williams , 1992: 407-408) ٠

ومن المتغيرات المرتبطة بالصحة البدنية الشهية الكفرطة bulimia وهو اضطراب غير صحى يعوق الصحة البدنية ، ويتضمن التناول المتكرر لكميات كبيرة من الطعام والشراب فى وقت قصير بما يشبه نوبة الأكل ، ويتبع نوبة الأكل حالة من المزاج المكتئب ، وتقليل قيمة الذات (جابر عبد الحميد ، علاء كفافى ، ١٩٨٩ : ٤٩٢)

---

(2) الأمل هو وجهة معرفية Cognitive Set موجهة نحو تحقيق هدف ، وهو حالة دافعية موجبة تعتمد على الشعور بالنجاح ، وطاقة موجهة نحو الهدف ، وتخطيط لتحقيق هذا الهدف . ولا شك أن الأمل مفهوم ذو دلالة كبيرة فى مجالات كثيرة تمتد من الدين حتى علم النفس (Snyder , 2000)

وفى هذا الصدد أثبت كريثير وشيمرنسكى (kreither & chemeriniski , 1990) أن التقدير المشوه لصورة الجسم كمعتقد معرفى محرف وعجزه عن التحكم والسيطرة فى أموره الحياتية من مميزات ذوات الشهية المفرطة لدى (٧٤) سيدة يعانين من الشهية المفرطة ، فضلا عن معاناتهن من القلق واكتئاب الموت وتوهم المرض مقارنة بذوات الشهية العادية ٠ وفى دراسة أخرى عن العلاقة بين الاكتئاب ومعارف الشهية المفرطة bulimia cognition أظهرت أن هناك اعتقادات غير واقعية وتقييمات محرفة عن فائدة الطعام ووزن الجسم ، كما يتميز مفرطى الشهية بالأفكار التلقائية السلبية عن الذات والعالم والمستقبل ، واختلالات وظيفية dysfunctional فى التفكير وأساليب عزو تمهد للعجز المتعلم عند مواجهة الأحداث ، ولديهم اعتقاد مؤداه أن أهم عامل لمقاومة خفض النشاط والحيوية هو الإفراط فى الشهية (schlesier - carter , et al , 1989) ٠

ومن المتغيرات المرتبطة بالصحة البدنية الصرع Epilepsy حيث تم وصف مرضى الصرع بأنهم سلبيون وغير مغامرون ومنخفضي الإنجاز ومشتتين الانتباه ، ومنعزلون ، ومكتئبون Hermam , 1977 ويبدو أن الصرع بيئة مناسبة للعجز المتعلم ٠حيث أجرى دى فيلس DeVellis et el , 1980 دراسة على تفكير الأفراد الذين يتعرضون لنوبات الصرع سائلين إياهم عن قابلية النوبات للتنبؤ بمواعيدها أو التحكم فيها بالإضافة إلى تكرارها وقوتها ، واستبيان للعجز المتعلم والاكتئاب ، ومركز التحكم ، أظهرت الدراسة أن مرضى الصرع أكثر اكتئابا ، وتنخفض لديهم عوامل التحكم فى أحداث حياتهم ، ويتعلمون العجز لدرجة أن عجزهم يؤثر فى أنهم يعتبرون نوباتهم فوق مستوى تحكمهم ولا يمكنهم التنبؤ بها وتزداد سلبيتهم ، وتتشوه معارفهم عندما تتكرر نوبات الصرع لديهم ، ويدركون ان عوامل التحكم فى هذه الأحداث بعيدة عن منالهم وقدراتهم٠وفى هذا المجال اختبرت دراسة روزنبام وبالمان Rosenbaum &Balman , 1984 (٢٨٩) فرد مصابين بالصرع أظهرت نتائجها أن تكرار حالات الصرع تشبه تكرار حالات العجز ، والتي تؤدى إلي انفعالات سلبية مثل الاكتئاب ، وأن اضطراب معارفهم يشعرهم بعدم وجود معطيات للتحكم فى المرض لديهم ٠

وأجرى شيبرد وآخرون دراسة Shepperd et al , 1996 على مرضى القلب المشاركين فى برنامج تأهيلي ، وكان الهدف منها بحث ما إذا كان تعلم التفاؤل ينبئ بحدوث تغيرات صحية مرتبطة بخطر حدوث مرض القلب ، وأسفرت الدراسة عن أن التفاؤل يرتبط بالنجاح الكبير في تحقيق مستويات منخفضة فى كل من : الدهون المشبعة ، ودهون الجسم ، وخطر الوقوع في الأزمة القلبية ، كما ارتبط التفاؤل بالنجاح الكبير فى زيادة تحمل التمرينات الرياضية فى نهاية البرنامج ٠يبدوا أن المتفائلين أكثر انشغالا بأنواع السلوك التي تؤدى إلى زيادة الصحة وتدعيمها فى مواقف الضغوط بالمقارنة بالمتشائمين

ومن ناحية أخرى هناك الكثير من الدراسات التي عالجت علاقة التفاؤل والتشاؤم بالصحة العامة للفرد ٠ففى دراسة طولية قام بها سيلجمان وآخرون Seligman et al , 1989 على مجموعة مكونة من ٩٩ طالبا كانوا ضمن طلبة جامعة هارفارد بين عامى ١٩٣٩-١٩٤٤ والذين شاركوا فى الحرب العالمية الثانية ، وكشفت أن الأفراد الذين قاموا بتفسير الأحداث السيئة التى حدثت لهم باعتبارها حالة مستمرة وعامة وسببها راجع إلى الذات ، كانوا أقل صحة ، ولذلك بعد مضى أربعين سنة من جمع البيانات ٠هذا على عكس الأفراد الذين كانوا يعتقدون أن تلك الأحداث السيئة مردها إلى عوامل مؤقتة ليس لهم علاقة بها ، حيث اتضح أن التدهور في صحتهم بدأ فى حوالي سن الخامسة والأربعين ٠وجميع الذين تم تصنيفهم على أنهم متشائمون ماتوا قبل سن الخامسة والخمسين ، فى حين عاش معظم المتفائلين أطول من ذلك ، ومنهم من عاش لما بعد الخامسة والستين ٠

ويؤكد أبرامسون وأخرون Abramson e al , 1978: 63 أن التفسيرات السببية للمرض البدني ترتبط ارتباطا دالا بحدوث العجز المتعلم ومدى تحكمهم فى عوامله السببية ، فقد يعزو مريض السرطان مرضه إلى عوامل خارجية لا يستطيع التحكم فيها ، أو إلى عوامل داخلية خارجة عن تحكمه أيضاً ، وقد يرى البعض الأخر أنه يجب أن نسلك أحد مسلكين لمواجهة هذا المرض :

[١] إما أن نقضى الوقت فى المغالاة فى الإشفاق على الذات Self-Bitsy

[٢] وإما أن نجهز وقتنا وقدراتنا للتصدى لهذا المرض

ويربط أحد الباحثين ذلك بما يسمى بالسببية الفلسفية ، ويقصد بها إرجاع الأسباب إلى معتقدات دينية أو فلسفية تؤثر على استجابات الفرد تجاه المرض الذي يمر به ، فقد يعزو مريض السرطان مرضه إلى عقاب الله سبحانه وتعالى لأنه يعتقد أن الله يريد أن يعاقبه لأنه ارتكب الكثير من الخطايا فى حياته (Wortman & Dintzer , 1978:79)

ويمكن القول أن المرض البدنى الذى يصيب الشخص يعد بمثابة تهديد للتحكم ، أى تهديد لقدرة الفرد على التعامل مع الأحداث ، وفى ذلك يذكر بتمان pittman , 1980 أن الاعتقاد فى الحرمان من التحكم قد تشجع الاهتمام بمعالجة وتشغيل المعلومات ، والتى تعظم من التحكم ، وبالتالي تفسيرا سويا ، وإدراك منطقي يقلل من تهديد التحكم control threat ،ومن ناحية أخرى فإن تهديد التحكم وإدراك العجز فى المرض البدنى قد يثير من ناحية أخرى تخيل الذات self - image الفعالة ، أى تخيل فاعلية الذات الخاصة بالتحكم فى الأحداث الهامة الحاضرة والمستقبلية ، وبالتالى زيادة فى التحكم الفعلى ، ومن أمثلة ذلك ما أسماه تايلور taylor , 1983 بالعزو التكيفى adaptive attributions للأحداث المهددة مثل أحداث ضحايا السرطان ،

ويذكر لويس ودالتورى Daltory ,1990&Lewis أن تطبيق نظرية العجز المتعلم فى مجال التربية الصحية يتلخص فى ستة نقاط هم :

[١] تطوير العلاقة الإرشادية بين المعالج المهني والمريض

[٢] تشجيع وتعزيز الاعزاءات الصحية .

[٣] تغيير أو تعديل الاعزاءات الخاطئة .

[٤] تغيير أو تعديل الاعزاءات التى تركز على الذات .

[٥] تدريب المريض على العلاقة المنطقية بين السلوكيات الصحيحة والصحة الجسمية الجيدة

[٦] تدريب المريض على فعالية الذات كعامل أساسي فى تطوير الصحة البدنية ، مثل إدراك الأسباب على أنها قابلة للتحكم ، وبالتالى فاعلية أكثر فى التعامل مع المرض .

فالوقاية من العجز قد تكون فى المواجهة المعرفية للمرض ، فمرضى السرطان الذين يعتمدون على المواجهة المعرفية بالإحجام بدرجة كبيرة يكونون أكثر اكتئابا ، ويسجلون فى استجاباتهم مزيدا من العجز ، مقاومة منخفضة للمرض مقارنة باللذين يعتمدون على المواجهة المعرفية بالإقدام والتفكير فى بدائل العلاج ، كما أن الرجال المصابين بالإيدز والذين اعتمدوا على المواجهة المعرفية الفعالة كانوا أقل اكتئابا وأقل شعورا بالعجز ، وليهم أصدقاء ،وأكثر ثقة بالنفس ، فى حين ارتبط أسلوب المواجهة بالتجنب بعدد قليل من الأصدقاء الحميمين ، ودرجة أقل من تقدير الذات ، واستسلام أكبر للمرض ٠

التفاؤل غير الواقعي Accurate optimism

على الرغم من الصورة الإيجابية العامة التى يحظى بها المتفائلون فإن بعض البـاحثين أطلقوا إشارة تحذير فيما أسموه بالتفاؤل غير الـواقعي Unrealistic Optimism وهـو تفاؤل لا يبرره منطق أو خبرة سابقة ، ومن الممكن أن يحجب صاحبه من رؤية المخـاطر المحتملة ، ويؤدى به إلى تجاهل المشاكل الصحية التى يمكن أن يمر بهـا ، تفـاؤلاً منـه بمستقبل أفضل ، مما قد يستعصي علاجه من بعض الأمراض التى تحتاج إلى علاج مبكـر بعد ذلك ، وقد يؤدى بصاحبه إلى توهم القدرة على أداء بعض المهام أو الحركات الخطـرة أو الإغراق فى أحلام الثراء السريع مثلا ، مما قد يؤدى إلى الإدمان عن طريق لعب القمار وغير ذلك (Weinstien, 1980, 1983)

وقدم وينشتين تعريفاً للتفاؤل غير الواقعي كما يلى : يعتقد الناس أن الحوادث السـلبية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين ، كما يعتقدون أيضاً أن الحوادث الإيجابية يـزداد احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين ، وبكلمات أخرى يعنى شعور الفـرد بقدرتـه علـى التفاؤل إزاء الأحداث دون مبررات منطقية أو وقائع تؤدى إلى هذا الشعور ، مما قد يتسبب أحياناً فى حدوث النتائج غير المتوقعة ، وبالتالي يصبح الفرد فى قمة الإحبـاط ممـا قـد يعرضه للمخاطر والإصابة بالأمراض ٠

وعلى هذا المنـوال تفتـرض دراسـة تـايلور وزملائـه Taylor et al , 1992 أن التوقعات غير الواقعية للأفراد إزاء أحداث المستقبل ولاسيما الخاصة بالأمور الصـحية قـد تدفع بهم إلى عدم ممارسة السلوك الصحي الجيد ، ويرى عدد مـن البـاحثين Harris &

Larwood, 1978; Guten, 1979 أن الأفراد الذين لديهم تفاؤل غير واقعي هم الـذين يعتقدون بأن احتمالات حدوث الأسوأ من الأحداث أو الأفضل منها بمعزل أقل من المتوسط بوجه عام ٠

وقد يحدث التفاؤل غير الواقعي عند خفض الأفراد توقعاتهم الشخصية لمواجهة الأحداث السيئة ، لذلك يرى بعض الباحثين أن التشاؤم غير الواقعي – وهو تشاؤم لا يستند أيضاً على خبرة سيئة مسبقة – يمكن أن يرفع من مستوى قلق صاحبه إلى مستويات معقولة كافية لبذل المزيد من الجهد لمواجهة المهام والأحداث المحبطة Shower, 1992 ، فالنجاح مثلما يحتاج إلى تفاؤل يرفع مستوى أمل صاحبه فى تحقيق هدفه فهو أيضاً فى حاجة إلى نظرة موضوعية ترفع من مستوى قلق صاحبه لبذل مزيد من الجهد والعطاء تكفى للتغلب على احتياطات الموقف وصعوبة المهمة ٠

وهناك مفهوم آخر قريب من ذلك وهو التشاؤم الدفاعي Defensive Pessimism ويشير إلى نزعة الأفراد إلى التوقع السيئ للأحداث المستقبلية على الرغم من أن هؤلاء يعرفون بأن أدائهم كان جيداً فى مواقف مشابهة فى الماضي ، ويتخذ هؤلاء الأفراد – دائماً – موقف الشخص الذي يدافع عن التشاؤم ، أى أن الفرد الذي يعتنق التشاؤم مذهباً ومنهاجاً فى سلوكه قد يعانون من نقص فى قدراتهم أو فى مستوى أدائهم فى بعض الأعمال نتيجة نظراتهم المتشائمة إلى الأمور ٠

ويفسر كل من Kahneman & Tursky, 1972 التفاؤل غير الواقعي نتيجة للخطأ المعرفي الذي قد يقع فيه الفرد ، فعلى سبيل المثال قد يكون لدى بعض الأفراد صور ذهنية خاصة عن ضحايا الأزمات القلبية ، فإذا كان الفرد ذاته يعتقد بأنها لا تنطبق مع صورته الذهنية عن ضحايا أزمات القلب ، فإنه يستبعد احتمال تعرضه لأزمة قلبية، بعكس الأفراد الذين يعانون من أزمات قلبية والذين يتوقعون احتمالات الإصابة بها ٠ ويفسر مورسون Morison, 1985 التفاؤل غير الواقعي بأنه نتيجة لانخفاض الذكاء أو افتقار الفرد لبعض المهارات العقلية ، مما يدفع الفرد إلى إساءة تقدير المخاطر المحتملة أو الأحداث السيئة التى يحتمل أن يتعرض لها ٠

التفاؤل غير الواقعى والمشكلات الصحية:

فى دراسة أجراها وينشتاين Weinstein, 1982 على التفاؤل غير الواقعى المتعلق بالقابلية للمشكلات الصحية يذكر فى مقدمته : يحث الناس دائماً على أن يحموا أنفسهم من المرضى والحوادث والجرائم والأخطار البيئية، وحتى إذا لم تكن الاحتياطات والتدابير الوقائية الواجب اتباعها معروفه جيداً، فإن المعلومات عنها متاحة عادة، ومع ذلك فكثيراً ما يفشل الناس فى اتباع هذه التدابير الوقائية، والاهتزازات، فهم يعانون من المرضى، ويتعرضون للأذى البدنى والآلام النفسية التى كان فى الإمكان تجنبها ولدى غير المنخفضين تفسير بسيط لذلك إذ يفترض أن الناس يميلون إلى التفكير فى أنهم محصنون غير معرضين للأذى Invulnerable فيفشلون فى التصرف، لأنهم يتوقعون لسوء الطالع أن يلم بغيرهم من الناس وليس بهم أنفسهم ، وعلى الرغم من توافر الأدلة على أن الاعتقادات المتصلة بالقابلية للمرضى منبئات مهمة بالسلوك الوقائي للصحة ، فإننا نعرف القليل عن أصل هذه الاعتقادات ومدى دقتها ،وهدفت دراسة واينشتاين إلى فحص هذه الاعتقادات المتعلقة بالقابلية للمرضى لدى عينة من طلاب الجامعة لهم صحة جيدة بوجه عام، حيث قام بفحص التفاؤل غير الواقعى بالنسبة للقابلية للمرضى .

وقد فسر اعتقاد الناس بأن احتمال وقوعهم فى الأخطار أقل من المتوسط وسمى التفاؤل غير الواقعى كذلك بتحيز التفاؤل optimistic bias تفسيرات عدة منها:

١- أنه شكل من أشكال السلوك الدفاعى للأنا Ego defensive behavior أو أنه مقاومة ضد الاعتراف بأنهم غير محصنين لأن التهديد الضار يمكن أن يولد القلق ولكن هذا التفسير واجه نقداً كثيراً، ما فسر التفاؤل غير الواقعى.

٢- أنه أخطاء معرفية cognitive errors حيث يميل الناس مثلاً إلى أن يكونوا متمركزين حول أنفسهم وتكون لديهم صعوبة فى تقبل وجهة نظر الآخرين، ونتيجة لذلك فقد ننسى أن العوامل نفسها التى تجعلنا نشعر أن حادثة معينة لا يحتمل أن تحدث لهم، فقد نفكر فى أن احتمال وقوعنا فى خطر الإصابة بمرض القلب اقل من المعدل لأننا نقوم بتمرينات رياضية، ونتجنب الدهون المشبعة، وننسى أن أناساً آخرين يفعلون كما نفعل ويصابون بهذا المرض.

٣- وقد يكون نتيجة لتمركزنا حول ذواتنا فإن أى عامل يؤثر فى اعتقاداتنا عن احتمال إصابتنا بمرض ما، يترتب عليه أخطاء فى الأحكام المقارنة التى نصدرها عن احتمال وقوعنا فى هذا الخطر ومثال ذلك أن نقص الخبرة بمشكلة صحية قد يجعلنا نشعر أنها لا يحتمل أن تحدث لنا بحيث يصبح احتمال وقوعنا تحت هذا الخطر أقل من المعدل.

ومن ناحية أخرى فقد أكدت البحوث وجود عامل آخر مختلف متصل بالخطأ المعرفى وينتج عنه تحيز التفاؤل أو التفاؤل المتحيز ففى بعض المشكلات كالأزمات القلبية مثلاً يكون لدى الناس صورة عقلية نمطية Stereotypic Mental Image عن الضحية ، وإذا لم يرى الناس أنفسهم على أنهم متطابقون مع هذه الصورة، فمن المحتمل أن يستنتجوا أن المشكلة لن تحدث لهم، وذلك حتى لو كانوا مختلفين عن هذه الصورة فقط فى جوانب لا علاقة لها بخطر الإصابة بهذا المرض .

أما دراسة ريبوكى وصحبه Reppueci etal, 1991 التى أجريت على عينة قوامها ٥٤ مدخن وأخرى قوامها ٣٠٤ من غير المدخنين من المراهقين بهدف عقد مقارنة بين المدخنين وغير المدخنين فى التفاؤل غير الواقعى وذلك بتطبيق استبيانه تدور حول معتقدات المراهقين نحو احتمال إصابتهم ببعض الأمراض البدنية الناتجة عن التدخين، مثل سرطان الرئة والأزمة القلبية وأمراض انتفاخ الرئة وغيرها وتشير النتائج بوجه عام إلى اعتقاد المدخنين باحتمال إصابتهم بسرطان الرئة والأزمة القلبية بمعدل يزيد عن المراهقين من غير المدخنين، كما يعتقد المدخنون أيضاً بأنهم يحتمل أن يتعرضوا لضغوط بمعدل أكبر من غير المدخنين.

وهدفت دراسة ماجى وكايرنز Magee & Carirns, 1994 إلى قياس التفاؤل غير الواقعى لدى عينة من طلاب كلية الطب قوامها ٢٥٧ قدراً من الأيرلنديين طلب منهم أن يقدروا الدرجة التى يتوقعون فيها إصابتهم بعدد من المشاكل الصحية وعددها ١٧ مشكلة صحية وكشفت النتائج عن فروق بين الجنسيين فى لتفاؤل غير الواقعى فى ثلاث مشكلات صحية فقط، كما كشفت النتائج بوجه عام أن المشكلات الصحية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين .وهدفت دراسة هاريس وميدلتون Harris & Middleton, 1994 إلى قياس التفاؤل والتفاؤل المقارن والتفاؤل غير الواقعى وعلاقتهما بالصحة ، على ١٩٢ من

طلاب إحدى الجامعات البريطانية ، وباستخدام قائمة تتكون من ١٥ مرضاً عضوياً مثل قرحة المعدة، البدانة، تلف الكبد ، الإيدز ، سرطان الرئة ، البواسير ، ... الخ وقد طلب منهم تقرير احتمالات الإصابة بتلك الأمراض فى المستقبل، وقد كشفت النتائج أن أفراد العينة يعتقدون أن الحوادث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم بالمقارنة إلى الآخرين ٠

وهدفت دراسة كوهين ، ماكفارلين، يانيز واماى Cohn, Macforlant, Yanez & Imai, 1995 إلى قياس التفاؤل غير الواقعى لدى ٣٧٦ من المراهقين ولدى ١٦٠ من الراشدين ، بهدف المقارنة بينهم فى التفاؤل غير الواقعى ، حيث سئلوا عن مدى احتمال تعرضهم لعدد من الأحداث السلبية مثل : حالة السكر ، محاولة الانتحار ، الطرد من الكلية ، ضحية حادث سطو ، الإصابة بالسرطان ، التعرض لحادث مروع ... الخ ، وكشفت النتائج عن وجود فروق بين المراهقين والراشدين فى التفاؤل غير الواقعى حيث مال المراهقون إلى أن يكونوا أقل تفاؤلاً غير واقعى من الراشدين ٠ وفى نفس الاتجاه أجرى روتر وكوين والبرى Rutter, Quine & Albery, 1998 دراسة هدفت إلى قياس التفاؤل غير الواقعى لدى ٧٢٣ من قائدى الدراجات الهوائية ، وباستخدام استبيان يكشف عن مدى تعرضهم للإصابة ببعض الحوادث السلبية نتيجة قيادة الدراجة الهوائية ، وكشفت نتائج الدراسة عن ميل الأفراد إلى الاعتقاد بأن الحوادث السلبية الناتجة عن قيادة الدراجة الهوائية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالقائدين الآخرين للدراجة الهوائية ، كما كشفت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فروق بين قائدى الدراجات الهوائية ممن لديهم خبرة طويلة وممن لديهم خبرة قصيرة فى قيادة الدراجات الهوائية ، حيث يميل الأفراد ذو الخبرة القصيرة فى القيادة إلى أن يكونوا أكثر تفاؤلاً غير واقعى ، بمعنى أنهم يعتقدون أن الحوادث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم بالنسبة إلى القائدين الآخرين ٠أما عن دراسة كل من موريسون وأجيرا ويللوك Morrison, Ager & Willock, 1999 عن التفاؤل غير الواقعى لدى عينة قوامها ١٢٠ فرد من الراشدين من مقاطعة "ميلاوى" فى أفريقيا والتى تنتشر فيها بعض الأمراض الوبائية مثل الملاريا والكوليرا والتيفود وغيرها وقد وجه الأفراد العينة استبيان عن احتمال إصابتهم بتلك الأمراض الوبائية، وقد كشفت نتائج

الدراسة عن اعتقاد المفحوصين بأن الأمراض الوبائية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين مما يؤكد نزعتهم للتفاؤل غير الواقعي.

التفاؤل والصحة البدنية الجيدة

منذ سنوات عديدة فسر علماء النفس Scheier & Carver , 1985 , 1987 سمات الشخصية لدى ذوى النزعة التفاؤلية Dispositional optimism ولاسيما إذا كانت ترتبط بالصحة البدنية بكلمات أخرى يؤكد شير وكارفر أن النزعة التفاؤلية تعتبر سمة شخصية تميز ذوى الصحة البدنية المرتفعة ، ويعرفون النزعة التفاؤلية بأنها توقع عام لدى الفرد بأن المستقبل يكون خيراً ، ويتحقق فيه النتائج الايجابية للفرد ، وأظهرت نتائج سلسلة دراساتهم ارتباط التفاؤل بالكيان الصحي الجيد ، وارتباط التشاؤم بالكيان الصحى السئ • ومن هذه الدراسات دراسة أجراها شير وكارفر Scheier & Carver , 1992 لتحديد أثر التفاؤل على الشفاء من جراحة الشريان التاجي لدى ٥١ رجلا مريضاً أجريت لهم جراحة المجرى الجانبي للشريان التاجي Cabs ، وأوضحت الدراسة أن المرضى الأكثر تفاؤلاً بالنسبة للعملية الجراحية كانوا أسرع شفاء بعد إجرائها مقارنة بالمرضى المتشائمين ، كما كان المتفائلين أسرع فى العودة إلى ممارسة أنشطتهم الطبيعية فى الحياة بعد إجراء العملية الجراحية ، مما يدل على أن التفاؤل يمكن أن ينبئ بالتكيف الفعال بعدها. وقد جمعت بيانات تتبعية عن هؤلاء المرضى أنفسهم خلال خمس سنوات بعد إجراء العملية الجراحية ، حيث استمر التفاؤل فى كونه منبئ بالشعور الذاتى بالصحة ، وبأن كل شئ على ما يرام لدى هؤلاء المرضى ، فكان المتفائلون – على العكس – من المتشائمين أكثر احتمالا كى يقرروا شعورهم بالراحة بعد النوم ، وأقل احتمالا لتقرير أنهم يستيقظون مرات عدة فى نهاية فترة نومهم ، وقرر المتفائلون أيضاً – أكثر من المتشائمين – أن حياتهم مسلية ومشوقة ومتنوعة ، ومتحررة من الضغوط والمضايقات ، كما أقر المتفائلون – أكثر من المتشائمين – بأنهم يحصلون على إشباع ورضا كبيرين نتيجة علاقاتهم بأصدقائهم ، فضلا عن الإشباع والرضا العظيمين عن أعمالهم •

ومن ناحية أخرى فإن الأفراد ذوى أسلوب التفسير التفاؤلي يفكرون ويفعلون بطرق مختلفة مقارنة بذوي أسلوب التفسير التشاؤمي على سبيل المثال وجد أن ذوو أسلوب

التفسير التشاؤمي لا يستطيعون حل المشكلات تماما مثل الكائن الحي الذي تعلم العجز ، بسبب عدم تقديرهم استخدام الدلائل المقدمة إليهم ، وأن الأشياء أفضل مما تبدو ، وأوضحت دراسة أخرى أن ذوو الأسلوب التفاؤلي يثابرون عندما يكون من المعقول مثابرتهم ، ويؤدون المهمة حتى نهايتها ، على عكس ذوو أسلوب التفسير التشاؤمي الذين يتسحبون بسرعة من أداء المهام التي توكل إليهم ، ولا يبصرون العقبات ، وتنخفض قدرتهم على تحمل ما يواجههم من صعاب من أجل تحقيق أهدافهم المرغوبة ، وبالتالي نجد أن صفات الشخص المتفائل تعطيه القدرة على الحفاظ على صحته . في الوقت الذى نجد فيه صفات الشخص المتشائم ، أو الذى يستخدم أسلوب التفسير التشاؤمي تقوده إلى المرض أو اعتلال في الصحة ، وربما الموت المبكر. (Seligman , 1998) ٠

وبرهن بترسون Peterson , 1988 على أسلوب التفسير لعدد مكون من (١٢٦) طالب جامعى ، وعلاقته بمحكات الصحة الجيدة وطول العمر التي قررتها علماء الأوبئة Epidemiologists مثل : الأكل برجيم متزن ، تجنب السمن أو الدهون ، تجنب الملح ، تناول الإفطار ، عدم التدخين ، عدم الإفراط فى شرب الخمور ، تمرينات رياضية ، النوم لمدة (٨) ساعات يوميا أو أكثر قليلاً ، أظهرت النتائج أن المتشائمون مقارنة بالمتفائلين أقل انهماكا فى أنشطة الحفاظ على الصحة والتى قررتها علماء الأوبئة ٠

ويقد سيلجمان (Seligman , 1998 : 178-179) ثلاث طرق يرتبط فيها التفاؤل بالتحصين ضد سلوكيات العجز المتعلم هى :

١- توضح التجارب التى أجريت على الفئران أن خبرة العجز المتعلم لا تؤثر على السلوك فحسب ، بل إنها كذلك تصل إلى المستوى الخلوى وتجعل الجهاز المناعى أكثر سلبية ، وهذا يعنى أن أحد الأسباب التى أعجزت فئران الباحثة ماديلون فيسنتاينر عن محاربة الورم قد يكمن فى أن خبرة العجز المتعلم قد أضعفت الأجهزة الدفاعية لدى هذه الفئران بشكل كبير ٠

وكما رأينا من قبل ، فإن المتفائلين ينجحون فى مقاومة العجز المتعلم ، فهم لا يصابون بالإحباط بسهولة على الإطلاق ، وعبر سنين العمر يشهم الشخص المتفائل تجارب مع العجز أقل بكثير من تلك التى يشهدها المتشائم ، وكلما قلت تجارب الإنسان مع العجز ،

كانت حالة الجهاز المناعي أفضل بكثير ، لذا فإن الطريقة الأولى التى ينجح التفاؤل من خلالها فى التأثير على صحة الإنسان يكون عن طريق تجنب الشعور بالعجز ، وبذلك تتم حماية الجهاز المناعى

٢- أما الطريقة الثانية التى يتسنى للتفاؤل من خلالها منح الإنسان صحة أفضل ، فهى متعلقة بالالتزام بنظم صحية ، وإتباع النصائح الطبية .فالشخص المتشائم والذى يعتقد دائما أن المرض هو شئ دائم وسائد ، وأنه يحدث له وحده ، دائما ما يقول ويؤكد " لاشئ مما أفعل يهم على الإطلاق " لذا فما الذى يدفعنى لأداء أى شئ ؟ مثل هذا الشخص نادرا ما يتوقف عن التدخين ، أو يتناول أدوية الأنفلونزا ، أو يمارس أى نظام غذائى ، أو يذهب للطبيب إذا مرض ، وفى دراسة طولية استمرت حوالى خمسة وثلاثين عاما وشملت ١٠٠ من خريجى جامعة هارفارد ، أظهرت الدراسة أن المتشائمين أكثر عرضة من المتفائلين للإصابة بالمرض ، كما أن المتشائمين أقل إقبالا بكثير من المتفائلين فيما يتعلق بالإقلاع عن التدخين . لذا فإن المتفائلين الذين يتوفر لديهم الاستقرار لمعالجة الأمور بأنفسهم أكثر قدرة على اتخاذ القرارات التى تجنبهم المرض ، وتساعدهم على علاجه والتغلب عليه فى حالة الإصابة به .

٣- وتتعلق هذه الطريقة بعدد الحوادث السيئة التى يخبرها الإنسان خلال حياته ، أظهرت الإحصائيات أنه كلما زاد عدد الحوادث السيئة التى يمر بها الإنسان خلال فترات حياته ، كلما أصبح الشخص عرضة للمرض بصورة أكبر ، فالأشخاص الذين عانوا فترة ستة أشهر فقط على سبيل المثال من مشكلات الطلاق ، أو الانتقال من مكان لأخر ، يصبحون أكثر عرضة لمخاطر الإصابة بالأمراض المختلفة – حتى أمراض القلب والسرطان – وذلك عن الأشخاص الذين يتمتعون بحياة هادئة خالية من الأحداث السيئة ، لذا من الضرورى عند التعرض لأى تغيير كبير فى حياتك أن تقوم بإجراء الفحوصات الطبية الضرورية بشكل زائد عن المعتاد حتى تتأكد من أن هذا التغيير لم يترك أثارا سيئة على صحتك .

الصحة البدنية والصلابة النفسية

وتوجد سمة شخصية أخرى ترتبط بالكيان الصحى الجيد ، وتماثل فى طبيعتها أسلوب التفسير . وهى الصلابة النفسية Hardiness حيث حددت وطورت كوبازا Kobasa , 1979 , 1982 مفهوم الصلابة فى خضم دراساتها وأبحاثها المتعددة ، وعرفت كوبازا مفهوم الصلابة بأنه صفة عامة تظهر من خلال المشاعر والسلوكيات التى تتصف بالالتزام ، والتحكم ، والتحدي . فبينما يشير الالتزام Commitment إلى التزام الشخص بالاندماج فى مشاريعه ، وأهدافه الشخصية ، أو هو نوع من التعاقد النفسى يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمة ، والآخرين من حوله ، وينظر إلى المواقف الضاغطة فى ضوء أن وراءها معنى ، وأنها شئ يدعوا إلى المتعة . ويشير التحكم Control إلى اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم فى الأحداث الهامة ، وتقديم حلول للمشكلات التى تواجهه فى الحياة ، حيث يوجد من الأفراد ما يستطيع التحكم بفاعلية فى الأحداث المحيطة به ، وهذا الفرد يرى أن الضغوط ليست أمور ثابتة ولكنها متغيرة ، ويوجد منهم من يركن إلى القضاء والقدر والحظ فى تسيير أموره . وأخيراً يشير التحدى Chellange إلى الطريقة التى يستخدمها الشخص للتحكم أو مواجهة الأحداث الضاغطة ، فالأفراد الذين ترتفع لديهم خبرة التحدى يتسمون بمرونة خلق فرص للنمو الشخصي ، والتحكم فى المهددات التى يواجهونها . أى أنه اعتقاد الفرد أن ما يطرأ على جوانب حياته من تغير هو أمر مثير وفرصة ضرورية للنمو أكثر من كونه تهديداً له ، وهو يمثل جانباً طبيعياً فى الحياة مما يساعد الفرد على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التى تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بكفاءة ، ويقوى الفرد فى محاولاته للتوافق على المصادر الداخلية التى تمده بالقوة والقدرة على المقاومة ، مثل عامل الصلابة النفسية ، أو المصادر الخارجية .

وأظهرت سلسلة دراسات كوبازا Kobasa , 1979 , 1982 , et al , 1981 , 1982 أن الصلابة النفسية متغير منبئ حيوي بالأضرار الأقل احتمالا للإصابة بالمرض عندما يدركون ضغوط الحياة . وكشفت دراسة شير وكارفر Scheier & carver , 1987 عن ارتباط التفاؤل بأبعاد الصلابة النفسية (الالتزام ، التحكم ، التحدي). علاوة على ذلك ينظر مفهوم الصلابة النفسية إلى الضغوط على أنها نوع من التحدي ، وليست

تهديداً للفرد ، حيث إن الفرد فى مثل تلك الظروف الضاغطة يركز جهده على تلك الأعمال التى تؤدى غرضاً معيناً وتعود عليه بالفائدة (Kobasa , 1987) .

وتذكر كوبازا وبوستى Kobasa & Puccett , 1983 عدد من المتغيرات التى تعمل كحصن يخفف أو يعدل من أثر الضغوط ، ويمنع أو يقى أو يعدل من الإصابة بالمرض العضوي ، منها قوة البنية الجسمية المتمثل فى نظام المناعة ذى الأداء الوظيفى الجيد ، وتاريخ العائلة الصحي الخالي من الأمراض الوراثية ، والدعم الاجتماعي كأن يكون الفرد متزوجا بدلا من أن يكون أعزب ، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع ، وغياب السلوكيات المرتبطة بالنمط السلوك (Type A) ، ومن أهم تلك المتغيرات على الإطلاق متغير الصلابة النفسية (لولو حمادة ، حسن عبد اللطيف ، ٢٠٠٢ : ٢٣٠)

وفى هذا الخصوص ترى كل من مادى وكوبازا (١٩٨٤) أن الأحداث الضاغطة تقود إلى سلسلة من الأوجاع ، أو تؤدى إلى استثارة الجهاز العصبى الذاتى ، والضغط يؤدى فيما بعد إلى الارهاق ، ما يصاحبه من أمراض جسدية واضطرابات نفسية ومعرفية ، والتى قد تكون فى الشعور بالعجز ، وهنا يأتى دور الصلابة النفسية فى تعديل الحلقة الدائرية ، والتى تبدأ بالضغط وتنتهى بالشعور بالعجز المتعلم ، فالصلابة النفسية أولا : تعدل من إدراك الأحداث وتجعلها تبدو أقل وطأة ، وثانيا : تؤدى إلى أساليب مواجهة إيجابية ، وثالثا : تؤثر على أسلوب المواجهة بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على الدعم الإجتماعى ، وأخيرا تقود إلى التغير فى الممارسات الصحية مثل اتباع نظام غذائى صحى ، ممارسة الرياضة ، وهذا بالطبع يقلل من الإصابة من الأمراض الجسمية .

وفى هذا الصدد أيضاً تذكر كوبازا وبوستى Kobasa & Puccetti , 1983)أن دراسة أنتونوفسكى Antonovsky الذى قدم فيها نموذجا افتراضياً لفهم العوامل التى تؤثر على الصحة ، حيث احتوى ذلك النموذج على ثمانية أنواع من المصادر العامة للمقاومة ، وهى الحالة الجسمية ، والحالة البيولوجية ، وتوفر الأدوات الحديثة ، والنواحى المعرفية والإنفعالية والاتجاهات والقيم والعلاقات الشخصية والجوانب الاجتماعية والشخصية ، وتعمل كل تلك العوامل متضامنة للمساعدة فى التعامل مع التوتر الناتج عن الضغوط .

وكما ترى كوبازا فإن الصلابة النفسية تعمل علــى تســهيل أنــواع الإدراك والتقــويم والمواجهة التى يقوم بها الفرد ، وبالتالي تقوده نحو الحل الناجح للموقــف النــاتج عــن الأحداث الضاغطة ، مما يقلل إصابة الفرد بالمرض العضوي (Kobasa , 1984) ويقدم هل وزملاؤه Hull et al , 1982 تفسيرا نظريا يوضح كيف أن إدراك الموقــف الضــاغط يؤثر على طرق المواجهة ، وفى ذلك يرون أنه لا يمكن أن يدرك الفرد الضغوط على أنهــا آتية من مصادر خارجية بمعزل عن تقويمه الفردي لها ، ويعنــى ذلــك أن تقــويم الفــرد لمصادر الضغوط يؤدى دوراً مهماً في ذلك ، ويترتب على ذلك أن تقويم الفرد هــو الــذي يحدد مدى وطأة شدة المواقف الضاغطة وأثرها (لولو حمــادة ، حســن عبــد اللطيــف ، ٢٠٠٢ : ٢٣٥)

وفى هذا السياق تؤكد الدراسات الحديثة تؤكد أن إدراك الفرد بأن لديه مواجهــة فعالــة وصلابة نفسية يساعد على التنبؤ باستمتاعه بالسعادة ، والتنبؤ بالكيان الصحى الجيد فــى المستقبل ، ومن ثم تستعين الباحثين بمفهوم قريب الشبه جداً بمفهوم الصلابة النفســية ألا وهو مفهوم فاعلية الذات Self - efficacy الذى افترضه باندورا ، والــذي يقــرر بــأن الأشخاص الذين لديهم مستوى عال من فعالية الذات يميلون إلى القيام بسلوكيات تقود إلــى نتائج ناجحة مع الاعتقاد بقدرتهم على القيام بذلك ٠

واعتماداً على ذلك المنطق فى التحليل قدمت كوبازا تعريفا آخر للصلابة النفسية ، حيث ترى أن الفرد الذي يتمتع بالصلابة النفسية أقل احتمالا للإصابة بالأمراض الجسمية نتيجــة لأحداث الحياة الضاغطة من الفرد الذى يتصف بقدر منخفض من الصلابة النفسية ٠ وقــد اعتمدت كوبازا فى صياغتها لذلك المفهوم على نتائج بحوثها التى أجرتها خــلال البرنــامج المعروف بمشروع شيكاغوا للضغوط لدى المديرين ، وفى ذلك المشروع حــددت كوبــازا المديرين التنفيذيين فى المستويين العالي والمتوسط والذين بحكم طبيعة عملهــم وحيــاتهم يواجهون قدراً عالياً من ضغوط الحياة ، ثم قسمتهم إلى مجمــوعتين واحــدة تعــانى مــن أعراض مرضية شديدة ، والأخرى لا توجد لديها تقريباً أعراض جسمية مرضية ، وحســب التنبؤ الذى افترضته كوبازا عن المجموعتين من المديرين ، حيث وجــدت أن المجموعــة التى اتصف أفرادها بأن لديهم ضغوطاً عالية فى العمل وشكوى مرضية منخفضة ، أظهــر

أولئك الأفراد صلابة فى الشخصية ذلت دلالة عالية مقارنة بالمجموعة التى لدى أفرادها ضغوط فى العمل ، ولكن لديها شكوى مرضية مرتفعة ٠ ولم تجد كوبازا فروقا فردية فى الصلابة تعود إلى بعض العوامل الديموجرافية مثل السن والمستوى الوظيفي (kobasa , 1979)

وفى الدراسة التالية التى أجرتها كوبازا وأخرين Kobasa et al , 1982 وجدت النتيجة نفسها ، حيث كان مستوى الصلابة النفسية لدى المديرين التنفيذيين عاملا فعالا فى التنبؤ باحتمال الإصابة بالأمراض الجسمية ٠

ومن ناحية أخرى فإن لفاعلية الذات أثراً مباشراً على الصحة ، حيث يرى باندورا وزملائه أن الاستجابة النفسية للضغوط تتأثر بمستويات فاعلية الذلت الخاصة باستجابات المواجهة ، فزيادة اعتقاد الأفراد بأنهم يستطيعون مواجهة الضغوط تؤدى إلى خفض الضغوط الملقاه على أجسامهم (Bandura , Taylor , Williams , Mefford& Bachas , 1985) وتؤكد الدراسات المرتبطة أن الأفراد الذين تتعاظم لديهم فعالية الذات ، تتعاظم لديهم أيضا فاعلية الأجهزة المناعية (Bandura , 1987) ويعلق أوليرى (o leary , 1985 : 448) على علاقة فاعلية الذات بالصحة البدنية ، حيث يقدم دليلا متسقاً يوضح أن إدراك الأفراد لفاعليتهم ترتبط بالأشكال المختلفة من السلوك الصحي ٠وفى مجال جوهر الإساءة Abuse فإن تنظيم الذات تعتبر منبئ قوى بمن ينتكس Relapse أو بالظروف التى تؤدى إلى اعتلال الصحة لدى الأفراد ، فالإدراك القوى بفاعلية التحكم فى الألم توجد تحملا كبيرا له

العلاقات الاجتماعية والصحة البدنية

ومن المتغيرات الأخرى التي تقع بين أسلوب التفسير والكيان الصحة متغير العلاقات الاجتماعية ، حيث أن الأفراد الذين يتسمون بشبكة علاقات اجتماعية ايجابية داعمة يعيشون أطول ، ويتميزون بكيان صحي جيد ، فهم أكثر قدرة على مواجهة الضغوط ومشاكل الحياة اليومية ٠ ٠كما تعد شبكة العلاقات الاجتماعية مصدرا أساسياً من مصادر الشعور بالأمن النفسى للفرد لاسيما عندما يواجه صعوبات وأخطار تقوده إلى العجز ، أو

يدرك أنه غير قادر على مجابهتها ، وأنه بحاجة إلى عون ومؤازرة مـــن الآخـــرين الـــذين يمثلون الإطار الاجتماعي لهم (Cobb, 1976)

هذا بالإضافة إلى أن شبكة العلاقات الاجتماعية تقوى وتنمى بنية الذات لدى الإنســـان ، وتعمل على زيادة الثقة بالنفس ، وهى إحدى محصنات الفـــرد ضـــد الأمـــراض العضـــوية والاضطرابات النفسية ، والصدمات المفاجئة التى قد تهز كيان الفرد وتخلخل بنائه النفســـي والاجتماعي ، مما حدا بالبعض استخدام شبكة العلاقات الاجتماعية كإحدى فنيـــات العـــلاج المساعدة فى فترة النقاهة بع إجراء عمليات جراحة القلب schwarzer &Schroeder (1997 , فى : السيد عبد المجيد ، ٢٠٠٤)

وتعتبر الصداقة من العوامل والمنبئات الايجابية للصحة وطـــول العمـــر longevity ، ومن ناحية أخرى فإن ضعف وتمزيق العلاقات الإنسانية تضعف صحة وسعادة الفرد ؛ فمثلا أثبتت إحدى الدراسات أن الستة أشهر الأولى لموت أحد أقارب الفرد تنمى لديـــه اســـتعداده الشخصي لزيادة تأهله للموت ، فالأفراد الوحيدين لا يعيشون فترة أطول ٠

المراجــــع

أولا : المراجع العربية

[١] أحمد عكاشة (١٩٩٨) : الطب النفسي المعاصر ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية

[٢] الفرحاتى السيد محمود (١٩٩٧) : دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية فى ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

[٣] الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٢) : فعالية برنامج للإرشاد المعرفي فى خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة كلية التربية ، جامعة المنصورة

[٤] الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٤) : الممارسات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٤٥)

[٥] أرون بيك : ترجمة عادل مصطفى (١٩٩٩) : العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية ، دار الأفاق العربية ، القاهرة .

[٦] باولو فريرى (١٩٧٩) تعليم المقهورين ، ترجمة يوسف عوض ، دار القلم ، لبنان.

[٧] باربرا انجلر (بدون) : مدخل إلى نظريات الشخصية ، ترجمة فهد بن عبد الله الدليم ، الطائف ، دار الحارثى للطباعة والنشر .

[٨] جمعة سيد يوسف (٢٠٠١) : النظريات الحديثة فى تفسير الاضطرابات النفسية " مراجعة نقدية " القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر

[٩] حسن عبد اللطيف (١٩٩٧) : الاكتئاب النفسي : دراسة للفروق بين حضارتين وبين الجنسين، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد (٧) العدد (١) .

[١٠] حسن عبد اللطيف . لولو حمادة (١٩٩٨) : التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعدى الشخصية الانبساط والعصابية .مجلة العلوم الاجتماعية ، ١٢٦ (١) .

[١١] دافيدوف ، لندا (١٩٨٠) : مدخل علم النفس (ترجمة سيد الطواب وآخرون) القاهرة ، المكتبة الأكاديمية .

[١٢] رشاد عبد العزيز موسى (١٩٩٣) : علم النفس المرضى : دراسات في علم النفس ، القاهرة ، دار عالم المعرفة للنشر والتوزيع ٠

[١٣] سامية أبو اليزيد موسى (١٩٨٢): مراحل النمو العقلى فى العلوم لدى طلاب الصف السادس الابتدائى بمنطقة إدارة طنطا التعليمية طبقا لمراحل النمو العقلى لبياجيه ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة طنطا.

[١٤] سليمان الخضرى الشيخ (١٩٨٢): الفروق الفردية فى الذكاء ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، الطبعة الثانية .

[١٥] سميحة نصر توفيق (١٩٩٦) : العنف والمشقة ، الاستهداف للعنف والتعرض لأحداث الحياة المشقة ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، قسم بحوث الجريمة " برنامج بحوث العنف فى الحياة اليومية فى المجتمع المصرى ٠

[١٦] سيتوارت وأخرون : سيكولوجية التعلم ، ترجمة فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ، (١٩٨٣) دار ماكجرو هيل للنشر ، القاهرة ٠

[١٧] السيد محمد عبد المجيد ، الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٣) : مبادئ الصحة النفسية ، كلية التربية بدمياط ٠

[١٨] شاكر عبد الحميد (٢٠٠٣) : الفكاهة والضحك " رؤية جديدة " ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد رقم (٢٨٩) .

[١٩] شاكر عطية قنديل (٢٠٠٠) :إعادة البناء المعرفي ، محاضرة ألقيت بمركز الإرشاد النفسي ، بجامعة عين شمس ، دورة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ٠

[٢٠] صفاء الأعسر ، إبراهيم قشقوش ، محمد سلامة (١٩٨٤) دراسة استطلاعية للعلاقة بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية ، دراسات في تنمية دافعية الإنجاز ، المجلد الثاني ، الدوحة ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ٠

[٢١] صلاح الدين محمد أبو ناهية (١٩٨٤) : مواضع الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ٠

[٢٢] ضياء الدين زاهر (٢٠٠٣) : التعليم العربـى وثقافـة الاسـتدامة ، كراسـات مستقبلية ، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة .

[٢٣] عادل عبد الله محمد (١٩٩٢) : النمو العقلى للطفل ، الدار الشرقية ، القاهرة

[٢٤] عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠) : العلاج المعرفى السلوكى (أسس وتطبيقـات) دار الرشاد ، القاهرة .

[٢٥] عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥) : الإنسان وعلم النفس .عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

[٢٦] عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤) العلاج النفسى السـلوكى المعرفـى الحـديث ، أساليبه وميادين تطبيقه ، القاهرة دار الفجر .

[٢٧] عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨) : الاكتئاب ، اضطراب العصر الحـديث ، سلسـلة عام المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد (٢٣٩) .

[٢٨] عبد الستار إبراهيم ، عبد العزيز الدخيل ، رضوى إبراهيم (١٩٩٣) : العـلاج السلوكي للطفل : أساليبه ونماذج من تطبيقاته .الكويـت المجلـس الـوطني للثقافـة والفنون والآداب ، عالم المعرفة .

[٢٩] عبد الله عسكر (١٩٨٨) : الاكتئاب النفسى بين النظرية والتطبيق ، القـاهرة ، الانجلو المصرية.

[٣٠] عز الدين جميل عطية (١٩٩٣) : الاعـزاءات السـببية والاكتئـاب ، مجلـة الأبحاث التربوية ، كلية التربية جامعة الأزهر العدد (٢٩).

[٣١] عصام عبد اللطيف العقاد (٢٠٠١) : سيكولوجية العدوانية وترويضها ، منحى علاجى معرفى جديد ، دار غريب ، القاهرة.

[٣٢] علاء الدين كفافى (١٩٨٢) : بعض الدراسات حول علاقة وجهة الضبط وعدد من المتغيرات النفسية المرتبطة ، القاهرة ، الانجلو المصرية.

[٣٣] على حسن الفقيه (٢٠٠٣): دراسة كلينيكية سـيكومترية للأعـراض النفسـية المصاحبة للأمراض المهددة للحياة ، رسالة دكتوراه غير منشـورة ، كليـة التربيـة جامعة عين شمس .

[٣٤] غريب عبد الفتاح غريب (٢٠٠٢) : الاكتئاب ومركز الضبط لدى عينة مصرية من الراشدين ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مجلد (١٢) ، عدد(٣٤) ٠

[٣٥] فؤاد حامد الموافي (١٩٩٣) : وجهة التحكم (الداخلي – الخارجي) وعلاقتها بالسلوك فى بعض المواقف الصراعية والاختبارية (دراسة مقارنة) ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، العدد (٩) جامعة المنوفية ٠

[٣٦] فاروق السعيد جبريل (١٩٨٩) :أساليب المعاملة الوالدية وسمات الشخصية لدى أصحاب وجهة التحكم (الداخلى – الخارجى) دراسة استطلاعية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ٣ ، ١٠ .

[٣٧] فاطمة عياد سلامة (٢٠٠٤) : العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والتقدير الذاتى للأعراض الجسمية والنفسية ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الرابع عشر ، العدد (٤٤) القاهر٠

[٣٨] فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة – الذاكرة – الابتكار) دار النشر للجامعات ، القاهرة .

[٣٩] فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، المنصورة.

[٤٠] لويس كامل مليكة (١٩٩٤): العلاج السلوكى وتعديل السلوك ، القاهرة (بدون ناشر).

[٤١] مالك بدرى (١٩٩٥): التفكير من المشاهدة إلى الشهود ، دراسة نفسية إسلامية ، المعهد العالمى للفكر الاسلامى ، الدار العالمية للكتاب الإسلامى ، الرياض.

[٤٢] مايسة محمد شكرى (١٩٩٩) : التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأساليب مواجهة المشقة ، دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، العدد الثالث ، المجلد التاسع ، القاهرة ٠

[٤٣] محمد إبراهيم عيد (١٩٨٧): دراسة تحليلية للاغتراب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الشباب ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ٠

[٤٤] محمد محروس الشناوي (١٩٩٤) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر ٠

[٤٥] ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٩٠) : علاقة مركز التحكم (الداخلي –الداخلي) فى التدعيم ببعض المتغيرات الدافعية ، فى بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس فى مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ١٢ ، ٣.

[٤٦] ممدوحة محمد سلامة (١٩٩١) : المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة ، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، عدد يوليو ١٩٩١ ٠

[٤٧] موسى جبريل (١٩٩٦) : العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين ، مجلة دراسات نفسية ، كلية العلوم التربوية بالأردن المجلد (٢٣) العدد (٢) .

[٤٨] ناصر إبراهيم المحارب (١٩٩٣) : الضغوط النفس اجتماعية والاكتئاب وبعض الجوانب جهاز المناعة لدى الإنسان : تحليل جمعي للدراسات المنشورة ما بين ١٩٨١ – ١٩٩١ ،مجلة دراسات نفسية ، م ٣ ع ٣ ، رباطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، القاهرة.

[٤٩] نزيه حمدى ، نسيمة داود (٢٠٠٠) علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى الجامعة الأردنية ، مجلة دراسات ، العلوم التربوية ، مجلد (٢٧) عدد (١) ، الجامعة الأردنية ٠

[٥٠] نهاد السيد عطية (١٩٩٥) : مستوى الشعور باليأس وبعض متغيرات الشخصية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية.

[٥١] نوال سيد محمد (٢٠٠٠) : العزو السببى وفعالية الذات المدركة فى علاقتهما بالتحصيل الدراسي لمادة اللغة الإنجليزية لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ٠

[٥٢] هانم أبو الخير الشربينى ، الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٤) علاقة مهـــارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة ، دراسة تحت النشر بمركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس ٠

[٥٣] يحيى الرخاوى (١٩٧٩) : دراسة فى علم السيكوباثولوجى ، شرح سر اللعبة، القاهرة ، دار الغد للثقافة والنشر ٠

ثانيا : المراجع الأجنبية

[1] Abramson, L .Y & Sackeim, H .A (1977) : A Broadax In Depression: Uncontrollability And Self - Blame . Psychological Bulletin , 84, PP (838-851

[2] Abramson, L .Y., Metalsky, G & Alloy, L (1989): Hopelessness Depression: A Theory- Based Subtype Of Depression: Psychological Review , (96) N (3) PP (358-372)

[3] Abramson, L. Y.. Seligman, M. E. P.. & Teasdale, I. II). (1978). Learned Helplessness In Humans: Critique And Reformulation. Journal Of Abnormal Psychology. 87, 49—74.

[4] Abramson, L.Y., Garber, J., and Seligman, M.E.P. (1980). Learned helplessness in humans: An attributional analysis. In J. Garber and M.E.P. Seligman (Eds.), Human Helplessness. New York: Academic Press, 3-35.

[5] Alloy, L. B(1982) : the role of perception and attributions for response - outcome noncontingency in learned helplessness : A commentary and discussion , j . of personality , v (50) PP (443-479)

[6] Alloy, L.A. and Seligman, M.E.P. (1979). On the cognitive component of learned helplessness in animals and man. In G. Bower (Ed.), The Psychology of Learning and Motivation. New York: Academic Press, 219-276.

[7] Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures And Student Motivation. Journal Of Educational Psychology V (84) PP (261-271).

[8] Anderson, c. A (1983): Motivational and performance deficits in the interpersonal settings: the effects of Attributional style journal of personality and social psychology v (45) PP (1136-1147).

[9] Andrews, G, R & Debus, R.l (1978): persistence and the causal perception of failure: modifying cognitive attributions, j of Educational psychology v (70) n(2) PP(154-166) .

[10] Angela, T C (1993): the attributional style and locus of control orientation of fearful flyer (D.A.I) v (54) n (4) P (2228) B.

[11] Angell, M. (1985). Disease as a reflection of the psyche (editorial). New England Journal of Medicine, 312, 1570-1572. (June 13, 1985)

[12] Baltes, M.M. & Skinner, E. A. (1983). Cognitive Performance Deficits And Hospitalization: Learned Helplessness, Instrumental Passivity, Or What? Comment Of Raps, Peterson, Jonas, And Seligman. Journal Of Personality And Social Psychology, 45, 1013-1016.

[13] Bandura, A (1977): Self-Efficacy: Towards A Uniting Theory Of Human Behavior, Psychological Review (84) PP (191-215).

[14] Bandura, A (1998): Self-Efficacy "The Exercise Of Control" Freeman And Company, New York.

[15] Bandura, A (1999): Self-Efficacy In Changing Societies, Cambridge University Press

[16] Barsalov , L.W (1992) : Cognitive Psychology : An Overview For Cognitive Scientists : Hillsdale , N .L : Erlbaum

[17] Baum, A., Cohen, L., & Hall, M. (1993). Control And Intrusive Memories As Possible Determinants Of Chronic Stress. Psychosomatic Medicine, 55, 274-286.

[18] Beck, A, T. (1976): Cognitive Therapy And The Emotional Disorders, New York. International University Press.

[19] Beck, A, T., Brawn, G, Steer, R., A., Eidelson, J. I & Risking, H., (1987): Differentiating Anxiety And Depression: A Test Of The Cognitive Content -Specificity Hypothesis: J Of Abnormal Psychology V(96) N(3) PP(179-183)

[20] Benson , B (1985) : beyond the relaxation response , Berkley books , n . y .,

[21] Billings, A. G., & Moos, R. H. (1984). Coping, Stress, And Social Resources Among Adults With Unipolar Depression. Journal Of Personality And Social Psychology, 46, 877-891.

[22] Blumenfeld , P. (1992): Classroom Learning And Activation And Expanding Goal Theory , J Of Education Psychology , V(84) PP(272-281)

[23] Brown , J.D& Silberschatz, G(1989): Dependency , Self – Esteem And Depressive Attributional Style , Journal Of Abnormal Psychology , 98 . (2) Pp (187-188)

[24] Brown, I & Inoye, D. K (1978) : Learned Helplessness . Through Modeling: The Role Of Perceived Similarity Incompetence. J Of Personality And Social Psycho V (36) N (5) PP (900- 908)

[25] Brown, J. D. (1988). Self-Directed Attention, Self-Esteem, And Causal Attributions For Valenced Outcomes. Personality And Social Psychology Bulletin. 14, 252—263.

[26] Bryant, F. B (1989): A Four- Factor Model Of Perceived Control: Avoiding, Coping, Obtaining And Savoring, J. Of Personality .V (57) N (4) PP (773-796) .

[27] Carver, C.S & Genellen, R, L , (1983): depression and components of self-punitive ness: high standard setting self-criticism & overgeneralization: journal of abnormal psychology v(92) n(2) PP(330-337).

[28] Chen, C. C., David A.S., Nunnerley, H., Michell, M., Dawson, J. L., Berry , H., et al. (1995). Adverse life events and breast cancer: Case-control study. British Medical Journal, 311, 1527-1530.

[29] Chipperfield, J. G., Perry, R. P., & Menec, V. H. (1999). Primary And Secondary Control-Enhancing Strategies: Implications For Health In Later Life. Journal Of Aging And Health, 11, 517-539.

[30]. Cohen, S. & Herbert, T. B. (1996). Psychosocial factors and disease from the perspective of human psychoneuroimmunology. Annual Review of Psychology, 47, 113-142. Read pages 127-136

[31] Cohen, S., Tyrrell, D., & Smith, A. (1991). Psychological Stress In Humans And Susceptibility To The Common Cold. New England Journal Of Medicine, 325, 606-612.

[32] Crocker , J & Alloy , L.B & Kaynel , N.T (1987) : Depression , Hopelessness , Self – Esteem . Journal Of Abnormal Psychology , 84 Pp (3-12)

[33] Cross, s. e & Markus, h .r (1994): self- schemas, possible selves, and competent performance, j. of EDUC. Psycho v (86) n (3) PP (423-438).

[34] Crossland , j.l (2000): differences is psychological functioning among woman diagnosed with breast cancer m woman at risk and control , diss abs int , (61) (6.b) p 3273

[35] Deci , E, L & Ryan , R, M (1985) : Intrinsic Motivation And Self – Determination In Human Behavior , New York : Plenum Press 0

[36] Diener , C ., & Dweck , C .(1980): An Analysis Of Learned Helplessness : II The Processing Of Success Journal Of Personality And Social Psychology V(39) Pp(940-952).

[37] Diener , c., & Dweck , c., (1978): an analysis of learned helplessness :continuous change inperformance , strategy , and achievement cognition following failure , journal of personality and social psychology v(36) pp(451-462).

[38] Doherty, c. p(1992): learned helplessness in children: A study of depression and attributional style, diss. Abs. Int. v(53) n(7) Jan.(1993) p(1010).

[39] Dozois , Aj & Dobson , K.S (2001) : Information Processing And Cognitive Organization In Unipolar Depression : Specificity And Comorbidity Issues , Journal Of Abnormal Psychology , 110(2) Pp(236-246)

[40] Dryden , W (1996) : Inquiries in rational emotive behavior therapy , sage publications , London , new Delhi

[41] Duda , J. L& Nicholls , , J.G(1992) : Dimensions Of Achievement Motivation In Zchoolwork And Sport , Journal Of Educational Psychology , 39 Pp(290- 299)

[42] Dweck, C,S & Licht, B. (1980). Learned Helplessness And Intellectual Acl.ievement. In J. Garber & M. Seligman (Eds.). Human Helplessness: Theory And Applications. Academic Press: New York.

[43] Dweck, C,S & licht, B. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. In J. Garber & M. seligman (Eds.). Human helplessness: theory and applications. Academic press: New York.

[44] Dweck, C. S (1986) motivational process affecting learning. American psychologist, 41(10), 1040-1048.

[45] Dweck, C. S., & Repucci, N. D. (1973). Learned Helplessness And Reinforcement Responsibility In Children. Journal Of Personality And Social Psychology~ 25, 109—116.

[46] Dweck, C.S & Leggett, E.L (1988): asocial-cognitive approach to motivation and personality: psychological review v (95) n (2) PP (256-273).

[47] Dweck, C.S (1975): the Role of Expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness journal of personality and social psychology v (31) PP (674-685).

[48] Dweck, C.S (2000):Self - theories : their role in motivation, personality and development , Essayes in social psycho , New York

[49] Eccles, J , & wigfield, A. (1995): in the mind of the actor: the structure of adolescents achievement task values and Expectancy-related beliefs, personality and social psychology bulletin v(21) PP (215-223)

[50] Elliot , A.J ; Mcgregor , H & Gable , S (1999): Achievement Goals ,Study Strategies And Exam Performance : Amediational Analysis . Journal Of Educational Psychology , 91 (3) Pp (549-563)

[51] Eysenck , M.W & Keane , M .T (1990) : Cognitive Psychology : A Student Handbook , London – Lawrence Erlbaum

[52] Felton, B. J., Revenson, T. A., & Richsen, G. A. (1984). Stress And Coping And The Explanation Of Psychological Adjustment Among Chronically Ill Adults. Social Science And Medicine, 18, 889-898.

[53] Fernandes, M & Fontana, D (1996): Changes In Control Beliefs In Portuguese Primary School Pupils As Acanse Quench Of The Employment Of Self- Assessment Strategies Bn.J. Of Ed. Psy. V(66) PP(301-313) .

[54] Fincham F.D & Cain, K. M(1986): Learned Helplessness In Humans: Developmental Preview V(6) Pp(301-333) .

[55] Fincham, F D., Hokoda, A & Sanders, R.J (1989): Learned Helplessness, Test Anxiety And Academic Achievement: Longitudinal Analysis, Child Development, V(60) PP(138-145)

[56] Fincham, F.D(1988): Children's Reactions To Failure : Implications For Education: European Journal Of Psychology Of Education V(3) PP(163-168) .

[57] Ford, J.K, smith .E M, Weissbein, D.A & gully, S.M (1998): relationships of goal orientation, Meta cognitive activity and practice strategies with learning outcomes and transfer. Journal of applied psychology v(83) n(2) PP(218-233) .

[58] Fournier , m ; de – ridder , d & bensing , j (2002): how optimism contributes adaptation of chronic illness . a prospective study into enduring effect , of optimism an adaptation moderately by the controllability of chronic illness , personality and individual differences 33(7) : 1163- 1183 .

[59] Garber, J . & Weiss, B & Shanley , N(1993): Cognition's, Depressive Symptoms And Development In Adolescents Journal Of Abnormal Psychology V(120) PP(47-57).

[60] Garber, J. and Seligman, M.E.P. (Eds.). (1980). Human Helplessness: Theory and Applications. New York: Academic Press.

[61] Garber,J ., & Hollon, S., D., D., (1980): Universal Versus Personal Helplessness In Depression Belief In Uncontrollability In Competence : Journal Of Abnormal Psychology V(89) N(1) PP(56-66).

[62] Gardner, D. C & Beatty, G. J(1980): Locus Of Control Change Techniques: Important Variables In Work Training , Education V(100) N(3) PP(237-242

[63] Geer, J. H., Davison, G. C., & Gatchel, R. I. (1970). Reduction Of Stress In Humans Through Nonveridical Perceived Control Of Aversive Stimulation. Journal Of Personality And Social Psychology, 16, 731-738.

[64] Graham, S. (1991): A Review Of Attribution Theory In Achievement Contexts. Educational Psychology Review V(3) PP(3-39)

[65] Greenberg, N., S., & Beck, A., (1989): Depression Versus Anxiety: A Test Of The Content Specificity Hypothesis: Journal Of Abnormal Psychology V(98) N(1) PP(9-13).

[66] Greer, J.G & Wethered C.E (1987): learned helplessness and the elementary students implications for counselors elementary school guidance and counseling v(22) n(2) PP(157-164)

[67] Grimes, L (1981): learned helplessness and attribution theory redefining children's learning problems, learning disability Quarterly, v (4) n(1) PP(91-100).

[68] Hamilton E., W., & Abramson, L, Y., (1983) Cognitive Patterns And Major Depressive Disorder: Alongitudina Study In A Hospital Setting: Journal Of Abnormal Psychology V(92) PP(173-148).

[69] Harter , S(1982) : The Perceived Competence Scale For Children . Child Development , 53 (1) Pp(87- 97)

[70] Head, D (1992): learned helplessness in children with visual handcars: A pilot study of expectations, persistence and attributions special education programs, Washington, D. C.

[71] Henson, K, T, Eller, B.F (1999): educational psychology for effective teaching wads worth publishing company U.S.A..

[72] Hersen, M & Black, A.S(1985): dictionary of behavior therapy techniques, NEW YORK, pergamon press.

[73] Hess, R.D & Mcdevitt, T.M (1984): some cognitive consequences of aternal intervention techniques: longitudinal study: child development v (55) PP (2017-2030).

[74] Hilsman, R & Garber, J(1995): A Test Of The Cognitive Diathesis-Stress Model Depression In Children : Academic Stressory, Attributional Style, Perceived Competence And Control , J . Of Personality And Social Psy. V (69) N (2) PP (370-380).

[75] Hiroto, D,S, & Seligman, M., E., P., (1975): Generality Of Learned Helplessness In Man: Journal Of Personality And Social Psychology. V (31) N (2) PP (311-327).

[76] Hiroto, D,S, (1974): locus of control and learned helplessness journal of experimental psychology v(102) n(1) PP(187-193).

[77] Hiroto, D. S. (1974). Locus Of Control And Learned Helplessness. Journal Of Experimental Psychology, 102, 187-193.

[78] Holahan, C. I.. & Moos, ft. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. Journal of Personality and Social Psychology. 52. 946—955.

[79] Hoy, C (1986): preventing learned helplessness: academic therapy v(22) n(1) PP(11-18).

[80] Jackson L. A & Lorance .D: T (1979): Is "Refinement" Of Attribution Theory Necessary To Accommodate The Learned Helplessness Reformulation? A Critique Of The Reformulation Of Abramson Seligman And Teasdale Journal Of Abnormal Psychology V(88) N(6) PP(681-682) .

[81] Johnson H., E., (1989): the effects of the enright Arithmetic program on the emotional deficits associated with learned helplessness. DISS. ABS. INTER v(50) n(1) July (1989) PP(38)A.

[82] Johnson, D.S (1981): naturally acquired learned helplessness: the relationship of school failure to achievement behavior, attributions and self-concept, journal of educational psychology v (73) n (2) PP (174-180).

[83] Johnson, W.G & croft, R.G (1975): locus of control and participation in personalized system of instruction course. J.of Edu. Psychology v (67) n(3) pp(416-421).

[84] Jones , s., l., & Nation , T., R, massed , p(1977): Immunization against learned helplessness in man , journal , of abnormal psychology v(86) n(1) pp(75-83)

[85] Jones, S. L., Nation, J. Ft., & Massad, P. (1977). Immunization Against Learned Helplessness In Man. Journal Of Abnormal Psychology, 86, 75—83.

[86] Joseph, D.A (1981) learned helplessness in science and the failure to a achieve formal thought. Diss. ABS. INTE vol. (42) no (6) Decem. 1981 p (2596)a

[87] Journal of Abnormal Psychology. 73. 256—262.

[88] Judy, A.B (1988): problem-solving strategies in learned disabled and normal boys: developmental and instructional effects. Jou. Of educe. Psy. V (80) n (2) PP (184-191).

[89] Kamins , M &Dweck , C.S (2000) : Person Vs Process Praise And Criticism : Implication For Contingent Self – Worth And Coping . Developmental Psychology , (5) 87 Pp(45-59)

[90] Kaplan, L.S & Geoffroy, k.E(1993): copout or Burnout ? Counseling strategies to reduce stress in gifted students. The school counselor, March, v(40) PP(247-252).

[91] Klein ,D& Seligman ,M.E.P (1976) : Reversal of deficits in learned helplessness and depression : j of abnormal psycho v(85) n(1) pp(11-26)

[92] Klein, D.C. and Seligman, M.E.P. (1976). Reversal of performance deficits and perceptual deficits in learned helplessness and depression. Journal of Abnormal Psychology, 85, 11-26.

[93] Klein, D.C., Fencil-Morse, E., and Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness, depression, and the attribution of failure. Journal of Personality and Social Psychology, 33, 508-516.

[94] Kobasa , S .C (1979) : Stress Ful Life Events Personality And Health : A Inquiry Into Hardiness: J Of Personality And Social Psycho V (42) N (1) Pp (168- 177)

[95] Kobasa , S .C (1982) : Commitment And Coping In Stress Resistance Among Lawyers : J Of Personality And Social Psycho V (43) N (4) Pp (707-717)

[96] Kofta , M . & Sedek , G (1989): Repeated Failure : A Source Of Helplessness Or Factor Irrelevant To Its Emergence : Journal Of Experimental Psychology :General 118, 3-12 .

[97] Krantz, D. S. (1980). Cognitive Processes And Recovery From Heart Attack: A Review And Theoretical Analysis. Journal Of Human Stress, 6, 27-38.

[98] Kroll, M.D (1988): Motivational Orientations Views About The Purpose Of Education And Intellectual Styles . Psychology In The Schools V (25) PP (338-343).

[99] Kuhl .J (1985) : Volitional Mediators Of Cognition - Behavior Consistency : Self - Regulatory Processes And Action Versus State Orientation . In J . Kuhl & J . Beckman (EDS) . Action Control : From Cognition To Behavior (Pp. 101-128) New York : Springer - Verla

[100] Kuhl, T., (1981): Motivational As Functional Helplessness, The Moderating Effect On State Versus Action Orientation , Journal Of Personality And Social Psychology V(40) N(2) Pp(155-170)

[101] Kutsick, k & Jackson, A.L (1988): enhancing self-efficacy in minority youth: a group technique: psychology in the schools v (25) April PP (183-186).

[102] Langer, E., & Rodin, J. (1976). The Effects Of Choice And Enhanced Personal Responsibility For The Aged: A Field Experiment In An Institutional Setting. Journal Of Personality And Social Psychology, 34, 191-198. Also Rodin, J., & Langer, E. J. (1977). Long-Term Effects Of A Control-Relevant Intervention With Institutionalized Aged. Journal Of Personality And Social Psychology, 35, 897-902. [2 Papers About The Same Study. The Second Is A Follow-Up Of The First.]

[103] Lazarus, R. S. (1993). Coping Theory And Research: Past, Present, And Future. Psychosomatic Medicine, 55, 234-247.

[104] Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, And Coping. New York: Springer. A. Chapter 1: The Stress Concept In The Life Sciences, Pp. 1-21.

[105] Leary , M.R & Atherton , S.C (1986): Self – Efficacy Social Anziety And Inhibition Social Encounters , Journal Of Cocial And Clinical Psychology , 4 , Pp(258- 267)

[106] Maddux , J.E ; Stanly , M.A & Manning , M.M (1987): Self – Efficacy Theory And Research : Applications In Clinical And A Social Cognitive Theory , Englewood Cliffs , Nj : Rentice Hall.

[107] Maier, S.F. and Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. Journal of Experimental Psychology: General, 105, 3-46.

[108] Maier, S.F., Seligman, M.E.P., and Solomon, R.L. (1969). Pavlovian fear conditioning and learned helplessness. In Campbell, B.A., and Church, R.M. (Eds.), Punishment. New York: Appleton-Century-Crofts. 299-343.

[109] Mantzicopoulos, P(1990): Coping With School Failure: Characteristics Of Employing Successful And Unsuccessful Coping Strategies: Psychology In The School V(27) PP(138-143).

[110] Mantzicopoulos, P(1997):How Do Children Cope With School Failure? A Study Of Social Emotional Factors Related To Children's Coping Strategies Psychology In The School V(3e4) N(4) PP(229-237).

[111] Mckean ,S.F (1994) Using Multiple Risk Factory To Assess The Behavioral , Cognitive ,Affective Of Learned Helplessness . The Jo Of Psy V (128) N (2) Pp (177- 183)

[112] Meece , j. Blumenfeld , p . & Hoyle , R (1988): students gool orientation and cognitive engagement in classroom activities , journal of educational psychology v(80) pp(514-523).

[113] Meece , J. Blumenfeld , P . & Hoyle , R (1988): Students Gool Orientation And Cognitive Engagement In Classroom Activities , Journal Of Educational Psychology V(80) Pp(514-523).

[114] Metalsky, G.I, Joiner, T.E, Tammy ,J,S & Abramson, L.Y (1993): Depressive Reactions, To Failure In Naturalistic Setting: A Test Of The Hopelessness And Self-Esteem Theories Of Depression , J O. Abno. Psy. V(102) N(1) PP(101-109).

[115] Midgly, c & arunkumar, r & Urdan,t.c (1996): "If I don't do well tomorrow , there's a reason" predictors of adolescents use of academic self-handicapping strategies jou. Of . Ed. Psy. V(88) n(3) pp(423-434).

[116] Midgly, C & Arunkumar, R & Urdan,T.C (1996): "If I Don't Do Well Tomorrow , There's A Reason" Predictors Of Adolescents Use Of Academic Self-Handicapping Strategies Jou. Of . Ed. Psy. V(88) N(3) Pp(423-434).

[117] Mikulincer, m, kedem, p & zilcha- segal, h(1989): Learned Helplessness reactance on cue utilization journal of research in personality v(23) pp(235-247)

[118] Mikulincer, m, kedem, p & zilcha- segal, h(1989): Learned Helplessness reactance on cue utilization journal of research in personality v(23) pp(235-247)

[119] Mikulincer, M. (1988). A case study of three theories of learned helplessness: The role of test importance. Motivation and Emotion, 12, 371-384.

[120] Mikulincer, M. (1988). Freedom of choice, control, and learned helplessness. Journal of Clinical and Social Psychology, 7,203-213

[121] Mikulincer, M. (1988). Reactance and helplessness following exposure to unsolvable problems: The effects of attributional style. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 679-686.

[122] Mikulincer, M. (1988). The relation between stable/unstable attribution and learned helplessness. British Journal of Social Psychology, 27, 221-230.

[123] Mikulincer, M. (1988). The relationship of probability of success and performance following unsolvable problems: Reactance and helplessness effects. Motivation and Emotion, 12, 139-154.

[124] Mikulincer, M. (1988): A Case Study Of Three Theories Of Learned Helplessness: The Role Of Test Importance. Motivation And Emotion, 12,371-384.

[125] Mikulincer, M. (1989). Cognitive Interference And Learned Helplessness: The Effects Of Off. Task Cognitions On Performance Following Unsolvable Problems. Journal Of Personality And Social Psychology, 57. 129—135.

[126] Mikulincer, M. (1989): casual attribution, coping strategies, and learned helplessness. Cognitive therapy and research, 13,565-582.

[127] Mikulincer, M. (1989b). Causal Attribution, Coping Strategies, And Learned Helplessness. Cognitive Jtlserapy And Research. 13. 565—582.

[128] Mikulincer, M. (1989d). Learned Helplessness And Egotism: Effects Of Internal/External Attribution On Performance Following Unsolvable Problems. British Journal Of Social Psychology, 28, 17—29.

[129] Mikulincer, M., & Ben-Artzi, E. (1990). Lay Theories Of Emotion. Unpublished Manuscript, Bar-Dan University.

[130] Mikulincer, M., & Caspy, T. (1986). The conceptualization of helplessness: I. A phenomenological-structural analysis . Motivation and Emotion, 10, 263-278

[131] Mikulincer, M., & Nizan , B. (1988). Causal attribution, cognitive interference and the generalization of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 55, 470-478.

[132] Mikulincer, M.. & Caspy, T. (L986). The Conceptualization Of Helplessness: I. A Phenomenological Structural Analysis. Motivation And Emotion. 10. 263—278.

[133] Mikulincer. M. (1989c). Coping And Learned Helplessness: Effects Of Coping Strategies On Performance Following Unsolvable Problems. European Journal Of Personality 3, 18 I— L94.

[134] Mikulincer. M. (1990). Joint Influence Of Prior Beliefs And Current Situational Information On Stable And Unstable Attributions. Journal Of Social Psychology. 130, 739—753.

[135] Milkulineer, M (1994): Human Learned Helplessness: A Coping Perception Pb Plenum Press: NEW YORK .

[136] Miller, I. W. • & Norman, W. H. (1979). Learned Helplessness In Humans: A Review And Attribution Theory Model. Psychological Bulletin, 86, 93—118.

[137] Miller, I.W & Norman, W.H(1981): Effects Of Attributions For Success On The Alleviation Of Learned Helplessness And Depression. Journal Of Abnormal Psychology V(90) N(3) PP(113-124).

[138] Miller, I.W & Seligman ,M.E.P (1975) : DEPRESSION And Learned Helplessness In Man : J Of Abnormal Psycho V (84) N(3) Pp(228-238) .

[139] Miller, S.M. and Seligman, M.E.P. (1980). The reformulated model of helplessness and depression: Evidence and theory. In R. Neufeld (Ed.), Psychological Stress and Psychopathology. New York: McGraw-Hill. 149-178.

[140] Miller, W.R. and Seligman, M.E.P. (1973). Learned helplessness, depression and the perception of reinforcement. Journal of Abnormal Psychology, 82, 62-73.

[141] Miller, W.R. and Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness, depression, and the perception of reinforcement. Behaviour Research and Therapy, 14, 7-17.

[142] Miller, W.R., Seligman, M.E.P., and Kurlander, H. (1975). Learned helplessness, depression, and anxiety. Journal of Nervous and Mental Disease, 161, 347-357.

[143] Miserandino , M (1996) : Children Who Do Well In School : Individual Differences In Perceived Competence And Autonomy In Above Average Children , Journal Of Educational Psychology , 88(2) Pp(203-214)

[144] Molinari ,V &Khanna , P(1981) : Locus Of Control And Its Relationship To Anxiety And Depression . Journal Of Personality Assessment , 45 Pp(314-319)

[145] Myers, D.G (1988) : Social Psychology The Magrow-Hill Companies New York, San Francisco

[146] Nathawat, S.S, Singh, R & Singh,B(1997): The Effects Of Need For Achievement On Attributional Style The Journal Of Social Psychology V(137) N(1) PP(55-62).

[147] Nation, J. P.., & Massad, P. (1978). Persistence Training: A Partial Reinforcement Procedure For Reversing Learned Helplessness And Depression. Journal Of Experimental Psychology: General. 107. 436—451

[148] Nolen , S.B (1988) : Reasons For Studying : Motivational Orientations And Study Strategies . Cognition And Instruction , 5 (269-287)

[149] Nolen-Hoeksema, S., Girgus. S & Seligman , M. E.,P., (1986): Learned Helplessness In Children : A Longitudinal Study Of Depression. Achievement And Explanatory Style :Journal Of Personality And Social Psychology V(51) N(4) Pp(435-442).

[150] Pajares, F (1996): Self-Efficacy Beliefs In Academic Settings Review Of Educational Research V(66) N(4) PP(543-578).

[151] Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The Structure Of Coping. Journal Of Health And Social Behavior, 19, 2-21.

[152] Peterson, C. and Seligman, M.E.P. (1981). Helplessness and attributional style in depression: Parts I and II. Tidsskrift for Norsk Psykoilogforening, 18, 3-18, and 53-59.

[153] Peterson, C. and Seligman, M.E.P. (1983). Learned helplessness and victimization. Journal of Social Issues, 2, 103-116.

[154] Peterson, C. and Seligman, M.E.P. (1984). Hilflosigkeit, Attributionsstil, und Depression. In F.E. Weinert and Rainer H. Kluwe (Eds.), Metakognition, Motivation, und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 164-191.

[155] Peterson, C., & Maier, S., F., & Seligman, M., E., P., (1995): Learned Helplessness A Theory For The Age Of Personal Control. NEW York. Oxford University Presses.

[156] Peterson, C., (1979): Uncontrollability And Self Blame In Depression Investigation Questionnaire: Journal Of Abnormal Psychology V(97) N(1) PP(87-89).

[157] Peterson, C., (1979): Uncontrollability And Self Blame In Depression Investigation Questionnaire: Journal Of Abnormal Psychology V(97) N(1) Pp(87-89).

[158] Peterson, C., Maier, S., and Seligman, M.E.P. (1995). Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control. New York: Oxford University Press.

[159] Peterson, C., Semmel, A., Vanbaeyer.C., Abramson L.Y., Metalsky, G., & Seligman M.I, E., P., (1982): The Attributional Style Questionnaire Cognitive Therapy And Research V(6) N(3) Pp(187-299).

[160] Priddy, J .M (1982): Overcoming Learned Helplessness In Elderly Clients: Skills Training For Service Providers, Educational Gerontology V (8) N (5) PP (7 - 18) Sep - Oct , 1982

[161] Protheroe, D., Turvey, K., Horgan, K., Benson, E., Bowers, D., & House, A. (1999). Stressful life events and difficulties and onset of breast cancer: a case-control study. British Medical Journal, 319, 1027-1030.

[162] Ramirez, A. M., Craig, T. K. J., Watson, J. P., et al. (1989). Stress and relapse of breast cancer. British Journal of Medicine, 298, 291-293.

[163] Raps, C., Reinhard, K.E., and Seligman, M.E.P. (1980). Reversal of cognitive and affective deficits associated with depression and learned helplessness by mood elevation in patients. Journal of Abnormal Psychology, 89, 342-349.

[164] Raps, C.S., Peterson, C., Jones, M., and Seligman, M.E.P. (1982). Patient behavior in hospitals: Helplessness, reactance, or both? Journal of Personality and Social Psychology, 42, 1036-1041.

[165] Rehm , L. B(1977): A. Self-Control Models Of Depression Behavior Therapy V(8) Pp(787-804)

[166] Ris, M., Woods, D & Donald, J(1983): Learned Helplessness And "Fear Of Success" In College Women . A Journal Of Research V(9) N(10) PP(1067-1072).

[167] Rizley, R., (1978): Depression And Distortion In The Attribution Of Causality: Journal Of Abnormal Psychology .

[168] Rosellini, R.A. and Seligman, M.E.P. (1975). Frustration and learned helplessness. Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 104, 149-157.

[169] Rosellini, R.A. and Seligman, M.E.P. (1976). Failure to escape shock after repeated exposure to inescapable shock. Bulletin of the Psychonomic Society, 7, 251-253.

[170] Rosellini, R.A., Binik, Y.M., and Seligman, M.E.P. (1976). Sudden death in the laboratory rat. Psychosomatic Medicine, 38, 55-58.

[171] Rosenman, R. H. et al. (1975). Coronary heart disease in the Western Collaborative Group Study: Final follow-up experience of 8-1/2 years. Journal American Medical Association, 233, 872-877.

[172] Roth ,S . (1980): A Revised Model Of Learned Helplessness In Humans. Journal Of Personality V(48) Pp(103-133)

[173] Roth ,S& Kubal , L ,L (1975) : Effects Of Noncontingent Reinforcement On Tasks Of Differing Importance : Facilitation And Learned Helplessness , J Of Pers And Social Psycho V(32) Pp (680-691)

[174] Rothbaum F., Weisy, J., R., & Snyder S.S (1982): Changing The World And Changing The Self: A Two Process Model Of Perceived Control: Journal Of Personality And Social Psychology V(42) Pp(5-37).

[175] Ruth, W .J (1994): Goal Setting, Responsibility Training, And Fixed Ratio Reinforcement: Ten-Month Application To Students With Emotional Disturbance In Public School Setting. Psychology In The School V(31) April PP(146-155).

[176] Sarason, I.G, sarason, B.R,. keefe, D . E, Hayes, B.F & Shearin, f.n(1986) cognitive inter ference: situational determinants and trait like characteristics, journal of personality and social psy. V(51) N(2) PP(215-226).

[177] Scheier, M.F & carver .C.S(1987): Dispositional optimism and physical well-being the influence of generalized outcome expectancies on health. journal of personality V(55) N(2) PP(169-210).

[178] Schunk , d (1998) : learning theories , second edition , Merrill prentic hall .

[179] Schunk , d.h (1982) : effects of effort Attributional feedback on children s perceived self – efficacy and achievement , journal of educational psychology , 74 (6) pp(548- 556)

[180] Schunk, D. (1985). Self-efficacy and school learning. Psychology in the Schools. 22, 208—223.

[181] Scott, C.G &Murray, G.C(1996): student self-esteem and the school system : perceptions and implications the journal of educational research may, june, V(89)

[182] Segerstrom , s ., shelley , t ; kemeny , m & fahey ,j (1998): optimism is associated with mood , coping and immune change in response to stress . journal of personality and social psychology 74 (6) 1646- 1655 .

[183] Seligman & 1. Garber (Eds.), Human Helplessness: Theory And Application. New York: Academic Press.

[184] Seligman, M.E.P. (1977). Helplessness. In B. Wolman (Ed.), International Encyclopedia of Psychology, Psychiatry, Psychoanalysis, and Neurology. New York: Human Sciences, 5, 338.

[185] Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. Journal of Experimental Psychology. 74, 1—9.

[186] Seligman, M. E. P., Maier, S. F., & Solomon, R. L. (1971). Unpredictable and uncontrollable aversive events. In F. R. Bnzsh (Ed.), Aversive conditioning and learning. New York: Academic Press.

[187] Seligman, M. E. P., Maier. S. F., & Geer. 1. (1968). The alleviation of learned helplessness in the dog.

[188] Seligman, M., E., P, (1975): Helplessness: On Depression Developments, And Death. San Francisco: Freeman.

[189] Seligman, M.E.P & Schulman , P (1986) : Explanatory Style As Predictor Of Productivity And Quitting Among Life Insurance Agents , J Of Person And Social Psycho V(50) Pp(832-838)

[190] Seligman, M.E.P (1998): Learned Optimism, Pocket Books NEW YORK, NY

[191] Seligman, M.E.P. (1969). For helplessness: Can we immunize the weak? Psychology Today, June, 42-45.

[192] Seligman, M.E.P. (1972). Learned helplessness and depression. Proceedings of The XVIIth International Congress of Applied Psychology. Brussels: Editest.

[193] Seligman, M.E.P. (1973). Fall into helplessness. Psychology Today, 7, 43-48.

[194] Seligman, M.E.P. (1974). Depression and learned helplessness. In R.J. Friedman and M.M. Katz (Eds.), The Psychology of depression: Contemporary theory and research, Winston-Wiley.

[195] Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness and depression in animals and men. In J.T. Spence, R. Carson, and J. Thibaut (Eds.), Behavioral Approaches to Therapy. Morristown, N.J.: General Learning Press, 111-126.

[196] Seligman, M.E.P. (1977). Reversing learned helplessness and depression. In P. Zimbardo, Psychology and Life (11th Edition). Glenview, IL: Scott-Foresman.

[197] Seligman, M.E.P. (1980). A learned helplessness point of view. In L. Rehm (Ed.), Behavior Therapy for Depression. New York: Academic Press, 123-142.

[198] Seligman, M.E.P. (1992). Helplessness: On Depression, Development, and Death. Second edition. New York: W.H. Freeman.

[199] Seligman, M.E.P. and Beagley, G. (1975). Learned helplessness in the rat. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 88, 534-541.

[200] Seligman, M.E.P. and Cook, L. (1978). Learned helplessness and depression. In G.E. Finley and G. Marin (Eds.), Readings in Contemporary Psychology. Mexico City: Trillas, 270-282.

[201] Seligman, M.E.P. and Groves, D. (1970). Non-transient learned helplessness. Psychonomic Science, 19, 191-192. Seligman, M.E.P., Maier, S.F., and Solomon, R.L. (1971). Consequences of unpredictable and uncontrollable trauma. In Brush, F.R. (Ed.), Aversive conditioning and Learning. New York: Academic Press.

[202] Seligman, M.E.P. and Visintainer, M.A. (1985). Tumor rejection and early experience of uncontrollable shock in the rat. In F.R. Brush and J.B. Overmier (Eds.), Affect, conditioning, and cognition: Essays on the determinants of behavior. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 203-210.

[203] Seligman, M.E.P., Maier, S.F., and Geer, J. (1968). The alleviation of learned helplessness in dogs. Journal of Abnormal Psychology, 73, 256-262.

[204] Seligman, M.E.P., Rosellini, R.A., and Kozak, M.J. (1975). Learned helplessness in the rat: Time course, immunization and reversibility. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 88, 542-547.

[205] Seligman. M. E. P., Nolen-Hoekaema, S., Thornton. N., & Thornton, K. M. (1990). Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance. Psychological Science, 1, 143—146.

[206] Seybold, D:(1993): investigating stress associated with mobility training through consumer discussion croups journal of- visual-impairment and blindness V(87) N(4) PP(111-112).

[207] Sheppard , j ., maroto ,j & pbert , l (1996): dispositional optimism as a predictor of health changes among cardiac patients . journal of research in personality , 30 (1) 517-534 .

[208] Sher, K.J, wood, M.D &wood, P.K & Raskin, G(1996): alcholoutcome expectancies and alcoholism: a latent variable cross- lagges panel study, j .of . Abnormal psychology V (105) N(4) PP(561-574).

[209] Simkin, D.K., Lederer, J.P., and Seligman, M.E.P. (1983). Learned helplessness in groups. Behaviour Research and Therapy, 21, 613-622.

[210] Sklar, L. S., & Anisman, H. (1981). Stress and cancer. Psychological Bulletin, 89, 369-406. (READ ONLY PAGES 369-372).

[211] Smith , R .E.(1989): Effects Of Coping Skills Training On Generalized Self-Efficacy And Locus Of Control , Journal Of Personality And Social

[212] Stone, A. A., Kennedy-Moore, E., & Neale, J. M. Association Between Daily Coping And End-Of-Day Mood. Health Psychology, 14, 341-349.

[213] Sweeney, S., P.,& Anderson , K., & Bailey , S(1986): Attributional Style In Depression : A Meta- Analysis : Journal Of Personality And Social Psychology V(50) PP(974-991

[214] Taylor, S. (1983). Adjustment To Threatening Events: A Theory Of Cognitive Adaptation. American Psychologist, 38, 1161-1173.

[215] Taylor, S. E. (1979). Hospital Patient Behavior: Reactance, Helplessness Or Control? Journal Of Social Issues, 35, 156-184. Read Pages 156-174.

[216] Thornton, J. W., & Powell, G. D. (1974). Immunization To And Alleviation Of Learned Helplessness In Man. American Journal Of Psychology. 87, 351—367.

[217] Visintainer, M.A., Volpicelli, J.R., and Seligman, M.E.P. (1982). Tumor rejection in rats after inescapable or escapable shock. Science, 216, 437-439.

[218] Vispoel , W .P & Austin , J , R (1993) : Constructive Response To Failure In Music : The Role Of Attribtion Feedback And Classroom Goal Structive , Brit. J Of Ed Psy (63) : 11- 129

[219] Volpicelli, J.R., Ulm, R.R., Altenor, A., and Seligman, M.E.P. (1983). Learned mastery in the rat. Learning and Motivation, 14, 204-222.

[220] Weiner, B (1986): An Attributional Theory Of Motivation And Emotion- New York -Berlin Heidlberg. London.

[221] Weiner, B (1992): Human Motivation: Metaphors, Theories And Research. U,S.A. Library Of Congress Cataloging- In Publication Data

[222] Weiner, B(1994): Integrating Social And Persons The Orgies Of Achievement Striving .Review Of Educational Research V(64) Pp(557-575)

[223] Wentzel , K.R (1999) : Social Motivational Processes And Interpersonal Relationships : Impactions For Understanding Motivation At School , Journal Of Educational Psychology , 91 (1) Pp (76- 97)

[224] Wilson, T.D., & Linville, P.W .(1985) :Improving The Performance Of College Freshmen With Attributional Techniques. Journal Of Personality And Social Psychology, 49, 287-293.

[225] Winefield, A,H, & Fay, p,M, (1982): effects of an Institutional environment on responses to uncontrollable outcome, Motivation and emotion v(6) PP(103-112).

[226] Wortman , C .B & Dintzer , L (1978) : Is A Attribution Analysis Of The Learned Helplessness (Abramson , Seligman , Teasdale) Reformulation , J Of Abnormal Psycho V (87) N (1) Pp (75- 90)

[227] Zhao , W ; Dweck, C,S& Mueller , C (1998) : Implicit Theories And Depression – Like Response To Failure . Unpublished Manuscript

[228] Zimmerman , B. J (1995) : Self 0 Efficacy And Educational Development . In A , Bandura (Ed) , Self – Efficacy In Changing Societies (Pp202- 231) .New York : Cambridge University Press .

[229] Zuckerman , M(1999) : Vulnerability To Psychopathology : A Biosocial Model . Washington D C : American Psychological Association